

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

VÝTVARNÁ VÝCHOVA U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM ART EDUCATION FOR PUPILS WITH MENTAL DISABILITIES

Bakalářská práce: II–FP–KSS– 1003

Autor:

Mája Balcarová, DiS

Podpis:

Mája Balcarová

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Roudná

Konzultant: Mgr. Kadlecová Dana

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
58		39	1	13	9 + 1 CD

V Liberci dne: 22.3.2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mája BALCAROVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **P09000587**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit zda lze prostřednictvím vybraných netradičních výtvarných technik rozvíjet u žáků s mentálním postižením vizuomotoriku a jemnou motoriku.
Požadavky: Příprava netradičních výtvarných technik, vlastní provedení, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Pozorování

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. Arteterapie s dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

PIPEKOVÁ, J. (ed). Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. a přepr. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

ŠIČKOVÁ-FABRICI, F. Základy arteterapie. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče. 3. přepr. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Pavlína Housová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2012**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

dne **22 -04- 2011**

Čestné prohlášení

Název práce: Výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením

Jméno a příjmení autora: Mája Balcarová

Osobní číslo: P09000587

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 03. 2012



Mája Balcarová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Pavlíně Roudné, která svými zkušenostmi, cennými radami a kritickými, ale konstruktivními připomínkami korigovala obsahovou a věcnou kvalitu textu. Dále Mgr. Zdence Gundzové, ředitelce Základní školy speciální a dětského domova v Jaroměři, která mi umožnila provádět výzkumná šetření. Současně také Mgr. Daně Kadlecové za její odborné rady, vyplývající z mnohaleté praxe.

Název bakalářské práce: Výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením

Jméno a příjmení autora: Mája Balcarová, DiS

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2011/2012

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavlína Roudná

Anotace

Bakalářská práce se zabývala výtvarnou výchovou u žáků s mentálním postižením. Jejím cílem bylo zjistit, zda lze zlepšit jemnou motoriku pomocí netradičních výtvarných technik u vybraných žáků Základní školy speciální v Jaroměři. Práce byla rozdělena na dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, v níž byla použita analýza odborné literatury. Popisovala a objasňovala problematiku mentální retardace, její charakteristiku, etiologii, klasifikaci a kategorie. Tato část se také zabývala poznatky z oboru arteterapie a obecnou charakteristikou jemné motoriky. Následující praktická část zjišťovala pomocí metody pozorování, zda lze zlepšit jemnou motoriku pomocí netradičních výtvarných technik u vybraných žáků. Výsledky ukazovaly, že vybraní žáci vydrží tvořit arteterapeutickými technikami déle než tradičními způsoby. U těchto žáků došlo ke zlepšení jemné motoriky. Závěr této části je věnovám shrnutí poznatků a praktických zkušeností. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo zjištění, že přes velkou nedůvěru vedení dané školy, je možné úspěšně uplatňovat v hodinách výtvarné výchovy arteterapeutické techniky.

Klíčová slova: mentální postižení, arteterapie, kresba, malba, jemná motorika, vizuomotorika, žáci, základní škola

Annotation

Title of Bachelor Thesis: *Art Education for Pupils with Mental Disabilities*

Author: Mája Balcarová, DiS

Academic year of the bachelor thesis submission: 2011/2012

Supervisor: Mgr. Pavlína Roudná

Summary: The Bachelor's Thesis deals with the fine art lessons for mentally disabled pupils. The aim of the work was to find out whether it is possible to improve fine motor skills using nontraditional art techniques with selected pupils of the Special Elementary School in Jaroměř. The writing is divided into two main sections. The theoretical part consists of the professional literature analysis, describing and clarifying the issue of mental retardation, its characteristics, etiology, classification, and categories. This part also focuses on the knowledge from the field of art therapy and general characteristic of fine motor skills. Through the observation of the chosen pupils, the following part tries to detect if nontraditional art techniques can improve fine motor skills. The results show that the group of students can hold out in productivity for a longer time, if they use nontraditional techniques. The fine motor skills of these pupils got better. The concluding part of this section summarizes the experience and observed findings. In view of the issue, the fact that it is possible to apply art therapy in Art lessons, in spite of the original distrust of the board of the school, can be seen as the biggest benefit.

Key words: mental disability, art therapy, drawing, painting, fine motor skills, visual motor integration, pupils, primary/elementary school

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU.....	11
1 Mentální postižení.....	11
1.1 Etiologie mentální retardace	12
1.2 Klasifikace mentální retardace.....	14
1.3 Kategorie mentální retardace.....	16
2 Arteterapie.....	20
2.1 Vymezení oboru arteterapie.....	21
2.2 Formy Arteterapie.....	22
2.3 Alternativní výtvarné techniky ve vývoji jemné motoriky.....	23
2.4 Vývojová stadia dětské kresby	29
2.5 Obecná charakteristika jemné motoriky.....	30
2.6 Výtvarný projev dětí s mentální retardací.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
3 Cíl praktické části.....	33
3.1 Stanovení předpokladů.....	34
3.2 Charakteristika zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření.....	34
3.3 Legislativa.....	36
3.4 Použité průzkumné metody.....	37
3.5 Popis zkoumaného souboru.....	38
4 Případové studie.....	39
4.1 Celkové vyhodnocení případových studií.....	43
5 Jednotlivé vybrané techniky.....	44
5.1 Kresba pastelkami na volné téma.....	44

5.2 Malba na hudbu.....	46
5.3 Barevná jablíčka.....	47
5.4 Barevná mouka.....	48
5.5 Mandala netradičně.....	49
5.6 Podzimní listy.....	50
5.7 Sněhové vločky.....	51
6 Analýza výsledků činností.....	53
6.1 Ověření předpokladů průzkumu.....	54
ZÁVĚR.....	55
NÁVRH OPATŘENÍ.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Tématem předložené bakalářské práce je výtvarná výchova u dětí s mentálním postižením. Cílem předložené bakalářské práce je zjistit, zda lze zlepšit jemnou motoriku dětí s mentálním postižením pomocí netradičních výtvarných technik, které byly využity v hodinách výtvarné výchovy v průběhu jednoho školního roku. V práci budou získané výsledky hodnoceny metodou pozorování a analýzou výsledků činnosti. Téma bylo zvoleno s ohledem na několikaletou praxi autorky této bakalářské práce s dětmi s mentálním postižením. Předmětem bádání předložené bakalářské práce je jemná motorika ve výtvarné výchově. Bakalářská práce vychází z hlavního předpokladu, že děti s mentálním postižením mají méně vyvinutou jemnou motoriku, než děti zdravé. Pro ověření předpokladu byla pro předloženou bakalářskou práci zvolena metoda pozorování a analýza výsledku činnosti. V praktické části bakalářské práce je zkoumána činnost žáků v hodinách výtvarné výchovy zaměřených na využití netradičních výtvarných technik z oboru arteterapie.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části bakalářské práce se autorka v první kapitole zabývá mentálním postižením. Ve druhé kapitole arteterapií a vývojem jemné motoriky. V praktické části práce se prostřednictvím vzorku respondentů tvořeném vybranými žáky ZŠ speciální autorka práce zabývá popisem praktického provádění netradičních výtvarných technik, jejich přínosem pro žáky a výsledky činnosti vybraných žáků ve výtvarné výchově.

Práce je určena především pro pomáhající profese, které pracují s mentálně postiženými dětmi, dále pak pro všechny, kteří chtějí v jedincích s mentálním postižením rozvíjet estetické cítění pomocí netradičních výtvarných technik a zabývají se možnostmi využití poznatků z oboru arteterapie. Smyslem a účelem předložené bakalářské práce je ukázat, že výtvarný výrazový prostředek je přístupný každému, tedy i osobám s mentálním postižením. Dále pak, že výtvarná výchova může být velkým přínosem pro osoby s mentálním postižením, zvláště v oblasti rozvoje jemné motoriky a s ohledem na možnost využití této zkušenosti v jejich praktickém životě.

TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

1 Mentální postižení

Jedinec s mentální retardací a jedinec s mentálním postižením. Tyto dva termíny se v současné psychopedii používají jako synonyma, uvádí Černá. Samotný syndrom se nazývá mentální retardace. Z historie se dozvídáme i mnohé další termíny. Pro svou pejorativnost se však od nich upouští. Jedná se o termíny slabomyslnost, mentální či duševní zaostalost, mentální defektnost, rozumová či duševní vada. Ale i o termíny oligofrenie a demence. První z nich se vztahuje k době vzniku mentální retardace. S tímto termínem se nejčastěji setkáváme v souvislosti s mentální retardací, která se diagnostikuje od narození jedince. Demence pak označuje stav, kdy došlo k úbytku intelektové úrovně jedince a jeho schopností v pozdějším životě (Černá 2008, s.75).

Podle Švarcové se za mentálně postižené považují takoví jedinci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností. Dále k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je pak u nich individuálně odlišná. Důsledkem organického poškození mozku vzniká mentální retardace. Opožděním duševního vývoje v období prenatálním, perinatálním či časně postnatálním vzniká na základě strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku oligofrenie. Demenci Švarcová chápe jako důsledek poškození mozku v průběhu života jedince, po dovršení druhého roku věku (Švarcová 2006, s. 28).

Šiřková-Fabrici uvádí, že si mnozí z nás ani neuvědomují, jaký dostali dar – zdraví. Považují svoje mentální zdraví za něco velmi přirozeného, nad čím není třeba přemýšlet. Vůbec netuší, že stačí jen velmi málo a mohli se narodit s mentálním postižením. Mentální postižení je trvalý stav, velmi závažný a existuje několik definic, které vymezují tento pojem. Tento trvalý stav se podílí na snížené participaci takto postižených osob ve všech oblastech jejich života. Mentálně postižení lidé jsou nazýváni „věčnými dětmi“. Nejsou schopni chápat události v životě svým rozumem, ale chápou je svým srdcem, emocemi (Šiřková-Fabrici 2002, s. 83).

Pipeková k tomuto dodává, že každý z nich však disponuje jinými osobnostními vlastnostmi, charakterem i projevy temperamentu (Pipeková 2006, s. 269).

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální (Pipeková 2006, s. 269).

Pipeková dále uvádí, že mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti. Nejvýraznějším rysem je pak trvale porušená poznávací schopnost, která se nejnápadněji projevuje především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením jsou omezeny v závislosti na stupni jejich postižení. Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností. Jedná se o schopnosti myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí. Jedná se tedy o stav trvalý, který je buď vrozený nebo časně získaný do dvou let věku dítěte (Pipeková 2006, s.269).

Jestliže bude autorka této seminární práce vycházet z Černé, pak lze považovat pojmy mentální retardace a mentální postižení za totožné. Lze je tedy používat ve stejných souvislostech. Vždy se však jedná především o člověka jako lidskou bytost. Ať už s postižením či bez něho. Tuto zásadu bychom měli jako speciální pedagogové dodržovat a šířit do svého okolí při každé příležitosti.

1.1 Etiologie mentální retardace

Pipeková uvádí, že příčinou mentálního postižení bývá zpravidla poškození nebo nedostačující funkce centrální nervové soustavy. Jedná se o celkově podprůměrné intelektuální působení jedince, které je spojeno s adaptačními potížemi. Poruchy adaptace jsou velmi zřejmé z pomalého tempa dospívání takového jedince, ze snížené schopnosti učit se a také z jeho nedostatečné sociální přizpůsobivosti. Jedná se o syndromatické postižení, které postihuje celou lidskou osobnost ve všech jejích složkách. Má rozhodující vliv nejenom na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale i emocí, komunikačních schopností a úrovně sociálních vztahů, především tolerance.

Mentální retardace může tedy vzniknout v období:

prenatálním (před narozením dítěte) – zde se jedná především o infekce matky během těhotenství, její špatnou výživu, působení záření a toxických látek, úrazy matky;

perinatálním (v období porodu a bezprostředně po porodu) – může nastat hypoxie což je nedostatek kyslíku plodu, porod může být protražovaný čili dlouhotrvající;

postnatálním (jedná se o období po porodu do 2 let věku dítěte) – mohou nastat infekce novorozence, záněty mozku, úrazy, špatná výživa (Pipeková 2006, s. 271).

Důležitou roli samozřejmě hraje i dědičnost. Lehká mentální retardace vzniká většinou v důsledku zděděné inteligence rodičů a vlivu rodinného prostředí. Nelze opomenout i specifické genetické příčiny jako je chromozomální aberace. Mezi nejznámější patří syndrom, který je označován jako trizomie 21 chromozomu, čili Downův syndrom. Za rizikový faktor vzniku tohoto syndromu je považován věk rodičů. Tedy matka starší 35 let a otec starší 50 let (Pipeková 2006, s. 275).

Může dojít k demenci, což je proces zastavení, rozpad normálního mentálního vývoje v důsledku poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince po 2. roce života. K demenci dochází při zánětu mozku (encephalitis), zánětu mozkových blan (meningitis), poruchách metabolismu, intoxikací, mozkových nádorech či duševních chorobách. Demence může být celková, tedy postihující více či méně všechny rozumové schopnosti, tak i částečná, postihující jen některé dílčí složky intelektu. Nejčastějším projevem demence bývá porucha paměti, orientace, úsudku, schopnosti abstraktního myšlení, pozornosti, motivace, emotivity, chování a komunikace. Dochází k celkové degradaci osobnosti (Pipeková 2006, s. 270).

Dle Černé je etiologie mentální retardace velmi rozmanitá. A to nejen vzhledem k množství možných vlivů, které ohrožují zdravý růst plodu, ale také i k řadě dalších onemocnění, infekcí, úrazů. Čili biologických faktorů nebo defektů, které působí na rozvoj jedince v pozdější době. V době perinatální (kolem porodu) a postnatální (časně po porodu). Tyto faktory pak ovlivňují vývoj člověka prakticky po celý život. Dále Černá zmiňuje význam dědičnosti, chromozomální a metabolické poruchy. Mezi jedinci mentálně postiženými existuje nesmírně velká variabilita příčin vzniku mentální retardace. Avšak u každého jednotlivce nelze jednoznačně určit, jestli jeho mentální retardace byla způsobena faktory biologickými nebo se na jejím vzniku podílely i faktory sociální. Dá se říci, že zde obecně platí přímá úměra, že čím je stupeň mentální retardace nižší, tím pravděpodobněji se její příčina nikdy nezjistí. Také zde hraje důležitou roli časový faktor. Mnoho příčin vzniku mentálního postižení zůstává neznámých (Černá 2008, s.75).

1.2 Klasifikace mentální retardace

Pipeková uvádí, že inteligence se vyjadřuje pomocí inteligenčního kvocientu (IQ). Jedná se o vztah mezi dosaženým výkonem jedince v určitém vývojovém stupni a jeho chronologickým věkem. Hloubku mentální retardace je tedy možné určit podle IQ, který vyjadřuje úroveň rozumových schopností každého testovaného jedince. V České republice se používá ke klasifikaci mentální retardace 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD-10), která byla vydána Světovou zdravotnickou organizací (SZO, WHO) v roce 1992 (Pipeková 2006, s. 271).

Druh postižení

F 70 – 79 Mentální retardace

Stupeň postižení

F 70 Lehká mentální retardace IQ 69 – 50

F 71 Středně těžká mentální retardace IQ 49 – 35

F 72 Těžká mentální retardace IQ 34 -20

F 73 Hluboká mentální retardace IQ 19 a méně

F 78 Jiná mentální retardace – tato kategorie se používá u jedinců, kde je nesnadné stanovení stupně mentální retardace pro přidružené senzorické či somatické postižení nebo pro těžké poruchy chování, pro autismus (Pipeková 2006, s. 271).

F 79 Nespecifikovaná mentální retardace – tato kategorie se používá tehdy, když je mentální retardace prokázána, ale není možné zařadit jedince do výše uvedených kategorií z důvodu nedostatku informací (Švarcová 2006, s. 41).

Typ postižení

Typ eretický – nepokojný, dráždivý, instabilní.

Typ torpidní – apatický, netečný, strnulý.

Typ nevyhraněný (Pipeková 2006, s. 272).

Tabulka č.1: Klasifikace mentální retardace podle výšky IQ uváděné Švarcovou dle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná světovou zdravotnickou organizací v Ženevě, která vstoupila v platnost od r. 1992.

IQ	Klasifikace mentální retardace	Procenta výskytu v mentálně retardované populaci
50–69	lehká	80–85%
35–49	středně těžká	10%
20–34	těžká	5%
20 a níže	hluboká	1%

Tato klasifikace mentální retardace zahrnuje ještě dvě kategorie. Jedná se o jinou mentální retardaci a nespecifikovanou mentální retardaci. Z této klasifikace byla vypuštěna mírná mentální retardace (IQ 85–69).

Švarcová i Pipeková shodně uvádí, že jestliže IQ klesne pod hodnotu 69, pak se jedná o mentální retardaci. Švarcová předpokládá na základě kvalifikovaných odhadů, že v naší republice žije zhruba 300 tisíc osob s mentálním postižením. Nejvíce mentálně retardovaných je vykazováno ve školním věku, neboť tento klade specifické požadavky na intelekt a tím umožňuje průkazná srovnání úrovně rozumových schopností mezi jednotlivými žáky. V předškolním věku nejsou všechny mentálně postižené děti diagnostikovány a evidovány, kromě těžce a hluboce mentálně postižených dětí. V adolescenci a v následném věku dospělosti pak dochází ke splývání osob s lehkou mentální retardací s ostatní populací. Dochází u nich k úspěšnému zařazení do sociálních vztahů, a proto již nejsou považovány za mentálně retardované (Švarcová 2006, s. 37–45).

1.3 Kategorie mentální retardace

Všichni lidé na světě se liší svými schopnostmi adekvátně zvládat různé problémové situace, vykonávat určité činnosti či řešit některé úkoly. Ten fakt, že mezi lidmi existují objektivní intelektové rozdíly, je už dávno známý. Snížená schopnost učit se bývá často jako jeden z charakteristických příznaků mentálního postižení většinou doprovázena také výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Kromě měřitelné úrovně rozumové inteligence hraje velkou roli v celkové úrovni osobnosti jedince mimo jiné také emoční inteligence, tedy tolerance a empatie. Mentální postižení představuje ve svém důsledku sníženou úroveň rozumových schopností, které označuje psychologie pojmem inteligence. Současná psychologie pak zastává názor, že mentální retardace vychází ze stále se rozvíjejících poznání specifických zvláštností mentálně postižených lidí (Švarcová 2006, s. 28–31).

Lehká mentální retardace F 70 (IQ 69 – 50)

Zde má velký vliv dědičnost, sociokulturní deprivace či nedostatek stimulace. Do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno, mezi třetím a šestým rokem se začnou vyskytovat nápadnější problémy jako malá slovní zásoba, opožděný vývoj řeči a komunikativních dovedností, dále pak různé vady řeči, obsahová chudost, nedostatečná zvědavost a vynalézavost, stereotyp ve hře. Lehká mozková retardace se diagnostikuje až ve věku školní docházky, v první třídě základní školy, kdy má dítě nejvýraznější problémy. Konkrétní mechanické myšlení, omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, vážne analýza a syntéza, jemná a hrubá motorika je lehce opožděna, porucha pohybové koordinace. Rozvoj sociálních dovedností je zpomalen, avšak v sociálně nenáročném prostředí mohou být tyto děti zcela bez problémů. V oblasti emocionální se začne projevovat afektivní labilita, impulzivnost, úzkostnost a zvýšená sugestibilita. Velmi velký význam pro socializaci mají výchovné působení a rodinné prostředí. Děti s lehkou mentální retardací se vzdělávají podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji pak v základní škole praktické, při splnění stanovených podmínek integrace mají možnost vzdělávání i v běžné základní škole. Tyto děti jsou většinou schopni užívat řeč v každodenním životě, dosáhnout nezávislosti v osobní péči a v praktickém životě. Jsou schopné zvládnout jednoduché učební obory a vyučit se v odborných učilištích nebo absolvují praktické školy. Jako dospělí jsou schopni práce

v praktických profesích a mají úspěch v udržování sociálních vztahů. Bohužel k lehké mentální retardaci se mohou individuálně přidružit vývojové poruchy, autismus, tělesné postižení, epilepsie nebo poruchy chování. (Pipeková 2006, s. 272).

Švarcová uvádí, že lehce mentálně retardovaní lidé většinou dosáhnou schopnosti účelně užívat řeč v každodenním životě a udržovat konverzaci, i když vývoj řeči v dětském věku u nich bývá opožděný. Dosáhnou úplné nezávislosti v osobní péči, avšak hlavní potíže se pak projeví při teoretické práci ve škole. Prospívá jim výchova a vzdělání zaměřená na rozvíjení jejich dovedností a následné kompenzování nedostatků (Švarcová 2006, s. 37).

Středně těžká mentální retardace F 71 (IQ 49 – 35)

Rozvoj myšlení, řeči a chápání je výrazně opožděn a opoždění přetrvává do dospělosti. Často jde o organickou etiologii. Objevuje se epilepsie, autismus a další neurologické i tělesné potíže. Avšak somatické vady jsou méně časté. Jejich řeč je velmi jednoduchá, slovník pak obsahově chudý, vyskytují se časté agramatismy. Tvoří pouze jednoduché věty nebo slovní spojení či konverzují pouze nonverbálně. Tito jedinci mají slabou schopnost kombinace a usuzování. Vývoj jemné a hrubé motoriky je u nich zpomalen, trvale zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů a neschopnost jemných úkonů. Také mají opožděnou a omezenou schopnost postarat se sami o sebe. Vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji pak v základní škole speciální, další vzdělávání je možné ve škole praktické. Tito jedinci jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci v určité míře pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí (chráněné dílny, podporované zaměstnání). V dospělosti jsou málokdy schopni vést samostatný život a starat se sami o sebe, ale bývají fyzicky aktivní a mobilní se schopností komunikovat a navazovat kontakty s ostatními lidmi. Často se u nich vyskytuje emocionální labilita a mají časté nepřiměřené afektivní reakce. Také u těchto jedinců dochází k individuálnímu rozvoji senzomotorických dovedností a verbálních schopností. Téměř všichni nejsou schopni většinou úspěšně a samostatně řešit náročnější situace (Pipeková 2006, s. 272–273).

Švarcová uvádí, že v této skupině se vyskytují podstatné rozdíly v povaze schopností. Někteří jedinci spadající do této kategorie dosahují vyšší úrovně v senzoricko-motorických dovednostech, než v úkolech, které závisí na verbálních schopnostech. Někteří z nich jsou schopni sociální interakce a komunikace (Švarcová 2006, s. 39).

Těžká mentální retardace F 72 (IQ 34 – 20)

Jedná se o negenetickou (malformace centrální nervové soustavy, infekce) a genetickou etiologii. Psychomotorický vývoj těchto jedinců je výrazně opožděn již v předškolním věku. Trpí značnou neobratností a špatným vývojem nervového systému. Vyskytují se u nich časté somatické vady a příznaky celkového poškození centrální nervové soustavy. Řeč je velmi jednoduchá, omezena na jednotlivá slova nebo se nemusí vytvořit vůbec. Někteří jedinci neudrží tělesnou čistotu ani v dospělosti. Jejich vzdělávání je velmi omezené, probíhá podle odpovídajícího programu v základní škole speciální. Všichni potřebují celoživotní péči. Včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační, vzdělávací a výchovná péče přispívá k rozvoji motoriky, komunikativnosti, rozumových schopností a soběstačnosti (Pipeková 2006, s. 273–274).

Švarcová uvádí, že mentální věk jedinců v této kategorii se pohybuje v rozpětí 18. měsíců až 3,5 roku. Žáci s těžkou mentální retardací většinou nezvládají trivium, ale jsou schopni si osvojit hodně užitečných dovedností. Trpí však značným stupněm poruchy motoriky či jinými přidruženými vadami. Tyto vady pak prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje ústředního nervového systému (Švarcová 2006, s. 39).

Hluboká mentální retardace F 73 (IQ 19 a méně)

Většina jedinců je imobilní nebo jsou velmi omezení v pohybu, bývají inkontinentní, tedy neschopní udržet moč, stolici. Jsou schopni pouze primitivní neverbální komunikace jako jsou výkřiky a grimasy. Vykonávají pouze automatické stereotypní pohyby. Nepoznávají své okolí, mají snížený práh citlivosti. Často se u nich vyskytuje sebepoškozování. Nejsou schopni sebeobsluhy, nedožívají se vyššího věku, trpí poškozením zrakového a sluchového vnímání i těžkými neurologickými poruchami (Pipeková 2006, s. 274).

Švarcová uvádí, že se u těchto lidí nedá objektivně změřit kvocient a pouze se odhaduje, že je pod hodnotu dvacet. Tito jedinci vyžadují stálou pomoc, neboť mentální věk je nižší než osmnáct měsíců. Většina jedinců z této kategorie je imobilních. Vyžadují stálou pomoc. Existují metodické postupy, kterými lze do určité míry rozvíjet jejich motoriku a komunikační dovednosti. Lze u nich dosáhnout pouze nejzákladnějších zrakově prostorově orientačních dovedností (Švarcová 2006, s. 40).

Jiná mentální retardace F 78

Do této kategorie patří jedinci, u kterých nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod nebo je to nesnadné či nemožné. Jedná se o jedince, kteří jsou nevidomí, neslyšící, nemluvící, s těžkými poruchami chování, autisté (Pipeková 2006, s. 271).

Švarcová uvádí, že tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když je stanovení stupně inteligence pomocí obvyklých metod zvláště nesnadné nebo nemožné pro přidružené somatické či senzorické poškození (Švarcová 2006, s. 40–41).

Nespecifikovaná mentální retardace F 79

U této kategorie je stanovení mentální retardace velmi nesnadné pro přidružené senzorické, somatické postižení nebo těžké poruchy chování či autismus (Pipeková 2006, s. 271).

Dle Švarcové se tato kategorie uvádí v případech, kdy je sice mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací. Nejde tedy zařadit takto postiženého jedince do jedné ze shora uvedených kategorií. Ve starších klasifikačních publikacích pak byla uváděna kategorie „mírná mentální retardace“ (IQ 85–69), která se ještě někdy v poradenské praxi stále užívá. Zpravidla nesouvisí s organickým poškozením mozku, ale je zapříčiněna jinými faktory. Jedná se o jedince s opožděným rozumovým vývojem, u kterých došlo k zaostávání vývoje z příčin sociální zanedbanosti, nepodnětného výchovného prostředí či vlivem smyslové vady. Tito jedinci se nepovažují za mentálně postižené (Švarcová 2006, s. 41).

Existuje ještě jedna kategorie zdánlivé mentální retardace a tou je pseudooligofrenie. Jedná se o kategorii, do níž spadají jedinci s opožděným rozumovým vývojem. Došlo u nich k zaostávání z jiných příčin, než je organické poškození mozku. Proto jedinci s takovým IQ nejsou považováni za mentálně retardované (Pipeková 2006, s. 270).

Výchova a vzdělávání lidí s mentální retardací je považována za celoživotní proces. Je zde nutností stálé opakování, prohlubování znalostí a dovedností. Základy výchovy spočívají především v rodině. Velkým problémem je u jedinců s mentálním postižením je, že výsledky se dostávají velmi zvolna a jsou téměř nepozorovatelné (Pipeková 2006, s. 269–284).

2 Arteterapie

Již u antických léčitelů při léčení duševních chorob byly zaznamenány metody, které spadají do širšího pojmu arteterapie. Kolem r. 2780 před naším letopočtem Inhotep v Egyptě doporučoval svým pacientům tanec, hudbu a divadlo. Aristoteles pak rozlišoval nejrozličnější emocionální stavy a doporučoval divadlo. Nicméně za otce arteterapie se považuje Celius Azrelius. Zavedl a zapsal ve druhém století našeho letopočtu uvedení divadla a hudby do léčivého procesu. Dá se tedy říci, že již v dávných dobách měla výtvarná tvorba své bezpečné místo v umění. V Egyptě se pak zařadila po bok divadlu, hudbě a tanci. Středověk se vyznačoval krutostí a surovostí. Až na přelomu 16. století se vrátil v Angii k léčbě hudbou, divadlem a rehabilitací četbou Robert Durton z Oxfordu. Ten doporučoval svým pacientům předvádění různých krátkých scének. V té době s rytířskou, dobrodružnou nebo pohádkovou tematikou. Období renesance se pak vyznačovalo změnou ve smýšlení směrem k defektním a psychicky nemocným lidem. Pokrokoví myslitelé začali přecházet k ideám humanity a lidskosti. Vyžadovali zlidštění poměru k defektním lidem. Jedním z velkých představitelů té doby byl Jan Amos Komenský. Navázal na antický ideál sebepoznání a sebeuskutečnění. Poznal, že dítě čárá nejen proto, aby napodobilo psaní dospělých, ale i z daleko hlubší potřeby. Komenský dal určitý plán smyslové a estetické výchově, jelikož všechno smyslové a emocionální prožívání se sbíhá k zážitku z umění. V 19. století v Itálii zavedl Biagio Miraglia léčbu divadlem. V období rakousko-uherské monarchie se estetickou výchovou zabýval František Bakule v ústavu mrzáčků, který založil Rudolf Jedlička. Po vzniku Československé republiky vznikl sirotčinec, kde uplatňovali svůj velký umělecký talent L. Havránek, L. Švarc a L. Krch (Zicha 1981, s. 6–7).

Zicha uvádí, že dějinami umění se již od nejstarších dob táhne poznání, že někteří lidé tvoří jinak, odlišně. Nejen v průběhu samotného aktu tvoření, ale také jejich styl a svět zůstává čímsi zvláštním, odlišným, jakoby stojícím stranou. Začátky rozvoje arteterapie jsou spojeny velmi těsně s psychoterapií a psychopatologií schizofrenie. Za otce prvního zkoumání psychopatologie výrazu lze označit P. M. Simona. Dá se říci, že arteterapie jako speciální psychoterapeutická metoda začínala ve čtyřicátých letech minulého století. V té době byla módní záležitostí. Byla začleňována jako dílčí technika do již etablovaných psychoterapeutických přístupů (Zicha 1981, s. 7–8).

Šiřková–Fabrici nahlíží na arteterapii jako na poměrně mladý, ale slibný psychoterapeutický obor, který je rozšířený po celém světě. V českých zemích se arteterapie začala využívat od 50. let v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních, i když jen váhavě. Důvodem bylo nepříznivé klima politického režimu mezi lety 1948–1989. tento obor doplácel na silné tlumení zahraničních kontaktů, které byly pro něj velmi důležité. Svoji roli zde sehrála i podezíravost vůči „cizorodým vlivům“, které v té době postihovala všechny psychoterapeutické postupy, neboť byly těžko slučitelné s tehdejší státní ideologií. Od počátku devadesátých let však arteterapeutická praxe i odborná příprava začala nabývat na rozmachu. Arteterapie v sobě spojuje hluboké osobní účastenství avšak s nezbytně nutným profesionálním odstupem a střízlivým rozvažováním. V české arteterapii je snaha o systematické zprostředkování odborných poznatků. Toto je však komplikováno skutečností, že v současné době převažují integrativní přístupy, které porůznu využívají poznatků ze specializovaných arteterapeutických koncepcí či škol. Z tohoto důvodu je třeba orientovat se na popisný, klasifikační a informačně kazuistický přístup (Šiřková–Fabrici 2002, s. 11–13).

2.1 Vymezení oboru arteterapie

Arteterapie – jedná se o nejfrekventovanější a nejužívanější termín. Pochází ze spojení dvou slov a to latinského ars, což značí umění a řeckého therape, což značí léčení. Arteterapie zahrnuje v širším slova smyslu léčbu uměním souhrnně. Jde tedy o využití výtvarného, hudebního, slovesného a divadelního umění. V užším slova smyslu se arteterapie využívá především ve výtvarných aktivitách (Zicha 1981, s. 11).

Šiřková-Fabrici definuje arteterapii v širším smyslu jako léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. V užším slova smyslu pak znamená léčbu výtvarným uměním. Následně dělí arteterapii na receptivní a produktivní.

Arteterapie receptivní – vnímání uměleckého díla, které je záměrně vybrané arteterapeutem. Divák promítá své vlastní emoce do uměleckého díla s cílem lépe pochopit své vlastní nitro a poznat pocity jiných lidí.

Arteterapie produktivní – použití konkrétních tvůrčích činností (Šiřková-Fabrici 2002, s. 30).

Arteterapie je uvedení člověka do stavu harmonie jednak se sebou samým a také se svým okolím. Je to užité, aplikované umění ve smyslu jeho uplatnění při intervenci na pomoc postiženým, narušeným jedincům či skupině (Šiřková–Fabřici, 2002, s. 32).

Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života (Šiřková–Fabřici 2002, s. 32).

Arteterapie se opírá o výtvarné projevy jedinců s jakýmkoliv postižením jako o hlavní léčebný prostředek. V arteterapii nejde o dokonalé dílo, nýbrž o proces samotné tvorby. Arteterapeutických technik je mnoho. Od volného čmárání tužkou přes volnou kresbu prsty namočenými v barvě až po tematické modelování (Caseová, Dalleyová, 1995, s. 9-10).

2.2 Formy Arteterapie

Arteterapii lze aplikovat dvojí formou:

individuální forma terapie – jedinec má terapeuta k dispozici jen pro sebe, dochází k navázání úzkého kontaktu mezi nimi a vzniká tak intenzivní emocionální zážitek styku s chápajícím člověkem. Tato forma terapie je vhodná pro jedince, kteří by působili ve skupině rušivě svojí agresivitou, negativním vůdcovstvím či psychotickými projevy (Šiřková–Fabřici 2002, s. 42);

skupinová forma terapie – probíhá ve skupinách, kde si lidé s podobnými potřebami mohou poskytovat vzájemnou podporu a také si pomáhat. Má velký sociální a integrační náboj, jelikož členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních, mohou si vyzkoušet nové role a zároveň vidí, jak na ně ostatní reagují. V těchto rolích mohou být podpořeni a posíleni. Optimální počet členů skupiny je 6 – 12. Dají se však zvládnout i skupiny o větším počtu členů. V optimálním počtu členů lze dosáhnout skupinové koheze, všichni členové jsou schopni zachovávat oční i slovní kontakt, každý člen má k dispozici určitý čas pro zapojení do diskuse a v takovéto skupině je dostatek lidí k tomu, aby podpořili interakci, volný tok nápadů a zároveň zvládli zadané úkoly (Liebmann 2005, s. 19).

Do této skupiny se řadí i rodinná arteterapie a arteterapie v partnerském vztahu (Šiřková–Fabřici 2002, s. 43).

Využití výtvarné výchovy v arteterapii

Výtvarné aktivity, které jsou součástí výchovy vedou k účelnému využívání času. Výtvarný projev je určitou formou řeči a dorozumívání, využívá se jako kompenzační prostředek (Zicha 1981, s. 34).

Každý jedinec se může zapojit ve stejnou dobu a svojí vlastní měrou. Výtvarné umění je také důležitým způsobem komunikace a vyjádření. Usnadňuje tvořivost a je užitečné při práci s fantazií a nevědomím. Umělecký produkt je vždy hmatatelný. Výtvarné umění může být zábavné (Liebmann 2005, s. 22).

Šiřková-Fabrice chápe výtvarné umění jako konkrétní čin, jelikož vzniká cosi hmatatelného, co zůstává. Pomocí umělecké reflexe se lze domluvit s dětmi, které vůbec verbálně nekomunikují, či s lidmi, kteří mluví jiným jazykem. Umění tedy transcenduje to, co nelze vyjádřit slovy (Šiřková-Fabrice 2002, s. 22).

2.3 Alternativní výtvarné techniky ve vývoji jemné motoriky

Motorika je souhrn všech pohybů, které umožňují samostatné přemísťování v prostoru, manipulaci s předměty a jednotlivé pohyby částí těla. Základy motoriky se utvářejí již v prenatálním období. Po narození pak je motorický vývoj z velké části určován tělesným růstem a dozráváním centrální nervové soustavy. Hrubá motorika představuje pohyby celého těla. Jemná motorika spočívá v ovládnutí pohybů ruky, uchopování a manipulaci s drobnými předměty. Lidský plod je velmi brzy připravován na činnosti, které budou nutné pro jeho přežití i pro interakci po jeho narození (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 24).

Vizuomotorika je pohybová aktivita se zpětnou zrkadlovou vazbou (Šedá 2010, s. 13).

Problémy s hrubou a jemnou motorikou mají děti se specifickými poruchami učení, děti s tělesným nebo zrakovým postižením a dalšími druhy znevýhodnění či odlišností. Tudiž se jedná i o děti s mentálním postižením (Šedá 2010, s. 8).

Každé narozené dítě má obvykle veškeré předpoklady pro vnímání světa všemi smysly. Zpočátku sleduje svoje nejbližší okolí zrakem, později se okruh zrakových podnětů rozšiřuje. Sluchem vnímá okolní svět, hmatem získává zkušenosti o okolních předmětech a taktilní

podněty vnímá celým povrchem těla. Vnímání chuti je plně závislé na příjmu potravy.

S rozvojem dětské osobnosti dochází k rozvoji potřeb a motivů dětského chování. Dítě potřebuje dostatečné množství podnětů i stimulů. Tato adekvátní stimulace zvyšuje aktivační úroveň dítěte a umožňuje mu tak jeho další duševní i tělesný rozvoj (Šedá 2010, s.11–12).

Podle Langmeira, Krejčířové je novorozenec ve srovnání s mláďaty jiných druhů v nevýhodě. Je nezralý v druhově specifických znacích lidského držení těla a pohybu. Je odkázán na péči okolních osob (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 36).

Kojenecké období

Vývoj jemné a hrubé motoriky je značnou měrou určován tělesným růstem a zráním centrální nervové soustavy. Pohyby dítěte jsou spontánní a reflexní. Když vložíme dítěti do dlaně prst, sevře jej. Jedná se o uchopovací reflex. Je neúmyslný a mizí v pátém až šestém měsíci. Vyspělejší než úchop rukama je uchopování předmětů zrakem. Šestiměsíční dítě již zvládá uchopování větších předmětů. Dítě je začíná uchopovat jednostranně, sahá celou dlaní, avšak pouze čtyřmi prsty bez použití palce. V osmém až devátém měsíci začne dítě používat klíšťkový (pinzetový) úchop. Jedná se o uchopování předmětů do špetky mezi konečky palce a ukazováku, případně prostředníčku (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 48–54.).

V tomto období nelze začít s použitím barev. Dítě své první setkání s barvami odbude pomocí zrakového smyslu. Vnímá barvy na hračkách, na oblečení a předmětech z okolí. Nejpřirozenější výtvarnou pomůckou je vlastní ruka dítěte. Na různobarevný talíř lze malovat nastrohaným jablkem, šťávou z pomeranče, namačkaným banánem, bramborem, kaší či přesnídávkou (Šedá 2010, s. 12).

Batolecí období

Pohyby rukou a prstů při uchopování předmětů, jejich pouštění či manipulování s nimi se rychle zdokonalují. Manipulace s různými předměty se stává smysluplnou činností. Zpřesňuje se koordinace pohybů ruky. Tyto pokroky v manipulaci s předměty jsou těsně spojeny s vnímáním dítěte. Dítě se stává schopnější v rozlišování statických tvarů. Je schopné přiřadit základní geometrické tvary k příslušným otvorům. Na začátku batolecího období zachází dítě s tužkou jako s ostatními předměty, na konci je již schopné napodobit kruh, avšak pouze podle předlohy. Nastává období čárání (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 72–73).

Dle Davida procházejí dětské kresby stadii, které souvisí s vývojem intelektu dítěte. Dítě, které nedosáhlo ještě jednoho roku života prochází stadiem skvrn. Kolen jednoho roku pak stadiem čmáranic. Tužka slouží dítěti jako jakési prodloužení ruky. Čáry souvisejí s „já“ dítěte. Dítě čmárá po papíře, aniž by pozvedlo ruku. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které zaberou celou plochu papíru. Nevyrovnané dítě však tužku záhy odhodí. Duševně opožděné děti či děti, které se vyvíjejí nesprávně, neumějí tužku držet. Toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Objevuje se zde fáze, která je spojená s vývojem intelektu. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a snaží se též držet lépe tužku. Patnácti měsíční dítě má neobratné pohyby, dokud si nezačne uvědomovat, že kresba má určitou vypovídající hodnotu. Mezi druhým a třetím rokem života kreslí uzavřené smyčky se zjevným úmyslem napodobit písmo dospělých. Dvouleté dítě však nekreslí stejně jako tříleté. Každému věku pak odpovídá specifický typ kresby. (Davido, 2001, s. 21–23).

Zicha uvádí, že vývoj kresby normálních dětí postupuje rovnoměrně s věkem, avšak u dětí s mentálním postižením postupuje v závislosti na stupni defektu. U dětí s mentálním postižením se vyskytují určité znaky jako je stereotypnost, bizarnost, nejistý či agresivní přítlak, kompoziční chyby, nesoulad, bezobsahovost a zúženost (Zicha 1981, s.69).

V tomto období dochází k rozvoji samostatné lokomoce, batole se učí ovládat své tělo. Dochází k vývoji pohybů ruky. Pohyb ruky je přesnější, diferencovanější. Též se jedná o období největšího rozvoje řeči. Rozvoj poznávacích procesů je spojen s praktickou činností a též lepší manuální zručností. Ze smyslů batole preferuje nejvíce zrak, sluch a hmat. Alternativní výtvarné techniky pomohou batoleti rozvíjet zvědavost a uspokojují potřebu nových podnětů. Z nastrouhaného ovoce a zeleniny lze vytvářet trojrozměrné předměty – hrady, kopce i kopečky a tvarovat zvířátka. Nastrouhaná brambora či jablko po určité době začne pouštět šťávu, ta vytvoří jezírka, potůčky nebo říčky. Foukáním je lze dostat do různých míst na plochu. Dále lze malovat prstem na plochu talíře rozpuštěnou čokoládou či kreslit do šlehačky (Šedá 2010, s. 12–13).

Batole velice obtížně udržuje oční kontakt, je proto důležité, aby veškeré podněty byly barevně výrazné. Z nastrouhaných brambor lze vytvořit kopeček, posypat ho potravinářskou barvou. Nechat pokropit kopeček batole vodou – barva se objeví v celé své kráse. Takovéto aktivity jsou důležité pro zrakové vnímání, vizuomotoriku (Šedá 2010, s. 13).

Hmatové vnímání důležité pro jemnou motoriku pak batole získává poznáváním prostřednictvím vlastností různých předmětů (povrch, tvar, teplota). Tyto zkušenosti evokují činnost mozku. Dle Piageta v období 1,5 – 2. roku dochází k přechodu ze senzomotorické inteligence do období předpojmového, symbolického myšlení. Batole v tomto období spojuje svoje představy se slovními znaky a získává nové zkušenosti z jeho okolního světa, které rozvíjejí jeho myšlení. Začíná nacházet nové způsoby řešení situace zprostředkovaně. Tento proces je zakončen pochopením problému. V tomto věku dítě potřebuje aktivity, které se nejvýrazněji projeví v motorické aktivitě dítěte. (Šedá 2010, s. 16–17).

Předškolní věk

Langmeier, Krejčířová označují toto vývojové období z hlediska motoriky jako stále zdokonalování. Zlepšuje se pohybová koordinace, dochází k větší hbitosti a eleganci pohybů. Vývoj se tedy zpomaluje a je plynulejší. Mezi dětmi se začínají objevovat první rozdíly. Ve třech letech se začíná projevovat dominantní ruka. Dítě začíná držet tužku mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem. Jde o špetkový úchop. Dítěti nedělá potíže napodobit různý směr čáry. Dovede napodobit vertikální, horizontální i kruhový směr čáry. Ovládne také kresbu křížku. Dominantní ruka se vyhraňuje ve čtyřech letech. V pátém roce života napodobí kresbu čtverce. Kresba již odpovídá předem stanovené představě, je detailnější a vypovídá o lepší motorické koordinaci. V šesti letech se dítě stále zlepšuje, především pak v oblasti koordinace oka a ruky, napodobí kresbu trojúhelníku. Dochází k rozvoji pohybové paměti, výsledek výtvarného snažení je po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88).

Okolo třetího roku začíná dítě kreslení zvládat, a tudíž dává svým obrázkům určitý obsah. Jedná se o období postav hlavonožců – kolečko, které představuje současně hlavu a trup zepředu. Ke kolečku přiléhají dvě čárky, které představují nohy a také další dvě čárky, což jsou ruce. Do věku pěti let pak přibývají v kresbě hlavonožce detaily. V kolečku jsou umístěny oči, ústa a též pupek, který je znázorněn tečkou nebo kolečkem. Kolem pátého až šestého roku se v kresbě hlavonožce začíná objevovat další kolečko, které znamená trup. Kresby dětí od pěti do sedmi let nemají perspektivu, roviny neodpovídají skutečnosti. Zobrazené předměty jsou disproporční. Dětská kresba je realita, jak ji vidí a zpracovává mysl dítěte, která je mnohdy emočně zbarvená (Davido 2001, s. 23 – 27).

Zicha uvádí, že u mentálně retardovaných dětí se objevuje kresba hlavonožce až do osmého roku věku a rozdíl mezi kresbou normálních dětí a dětí s mentální retardací se s věkem ještě zvyšuje (Zicha 1981, s. 70).

Erikson toto období označuje jako období iniciativy. Dítě v tomto období má potřebu být aktivní a prosadit se. Chce se zapojovat aktivně do všech činností dospělých. Jedná se tedy o dobu příznivou pro rozvíjení osobnosti dítěte. V tomto období dochází k postupnému zdokonalování lokomoce a manuální zručnosti. Soustavnou a cílevědomou stimulací lze zlepšovat koordinaci, přesnost, účelnost, plynulost pohybů. Okolo 4. roku života se začíná vyhraňovat lateralita jedné ruky. Rozvoji jemné motoriky napomáhají vhodné a stimulační činnosti, podporují též koordinaci pohybů. V tomto období se vytváří a upevňuje správné držení malířského náčiní, které tvoří předstupeň správného držení tužky. Je nutné přihlídnout ke specifickým a vývojovým zvláštnostem dítěte a správně zvolit malířské náčiní. Pohyb vychází od ramenního kloubu přes loketní a vede až k zápěstí. V tomto období je důležité podporovat chuť dítěte používat netradiční výtvarné techniky, které počínají vlastní dětskou rukou, pokračují různými válečky, kouličkami a končí klacíky. Smysluplná činnost vede k uvolňování ruky. Též je důležité začít provázet dítě světem barev. Kolem 4. roku podle Piageta dochází k přechodu symbolického myšlení na myšlení názorné, intuitivní. Dítě se vyznačuje citovou labilitou, impulsivitou a dětským egocentrismem. Zde může dojít nevhodným působením k utlumení talentu. Šedá doporučuje nevnučovat tužku, pastelku či štětec dítěti. Naopak doporučuje alternativní výtvarné techniky založené na hře s barvou a různým materiálem (Šedá 2010, s. 19–26).

Mladší školní věk

Po šestém roce nastává pro dítě velká a náhlá změna v jeho životě v podobě vstupu do školy. Mladší školní věk vymezují Langmeir, Krejčířová jako období, které začíná mezi šestým a sedmým rokem a končí okolo jedenáctého až dvanáctého roku, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání s průvodními psychickými projevy. Dle Piageta dítě zralé pro školu prochází stadiem konkrétních (logických) operací. Dítě dovede uvažovat o situaci, kterou prožilo, ale nedovede si představit jiné varianty, se kterými se dosud nesetkalo. Úspěšný školní začátek závisí na celém jeho dosavadním vývoji, který musí zahrnovat čas k jeho biologickému dozrávání a stimulaci pro rozvoj schopností, které jsou nutné pro zvládnutí učiva. Nejedná se tedy pouze o biologickou zralost organismu, ale

jedná se též o zralost rozumovou, citovou a emocionální. Dochází k proměně tělesné stavby, se kterou úzce souvisejí změny v ovládání těla. V období šesti let se začínají měnit špatně koordinované pohyby těla, pohyby jsou rychlejší a svalová síla je větší. Dítě v tomto období je plně zaměřeno realisticky, proto se toto období nazývá střízlivým realismem. Nejprve však prochází naivním realismem, který je daný autoritami jako jsou rodiče či vychovatelé. Později, již ke konci tohoto období, kdy se ohlašuje blízkost dospívání, mění se naivní realismus na realismus kritický (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 103–118).

Davidov nazývá období mezi sedmým až dvanáctým rokem vizuálním realismem. Toto věkové rozpětí však závisí na mentální úrovni, sociálním a kulturním prostředím a emoční zralosti dítěte. Kolem sedmi let se objevuje v kresbě profil, což je velmi důležitý vývojový skok pro dítě. Po tomto stadiu, které trvá do dvanácti let nastupuje zobrazování v prostoru (Davidov 2001, s. 27).

Jak uvádí Zicha děti s IQ 34 – 20, tedy těžce mentálně postižené, si neuvědomují význam pomůcek na kreslení a nepochopí úlohu. Mohou se dostat pouze k nejprimitivnějšímu stupni zobrazování postavy. Nejsou schopny zobrazovat události. Do tohoto stádia vývoje kresby vůbec nedojdou, nejsou schopny se naučit psát. Děti s IQ 49 – 35 (spíše při horní hranici), tedy středně těžce mentálně postižené mohou dosáhnout primitivních obrysových schémat a také zčásti zobrazovat události. Děti s IQ 69 – 50, tedy lehce mentálně postižené, spíše v dolní části pásma, jsou schopny primitivně zobrazovat události a jejich kresby jsou pestřejší. Kresby dětí při horní hranici tohoto pásma se přibližují kresbám normálních, ale o několik let mladších dětí. Jejich zobrazování událostí je primitivnější, avšak srozumitelné (Zicha 1981, s. 71).

Erikson toto období charakterizoval jako období snaživosti, jelikož jeho hlavním cílem je příprava na budoucnost. Celkový životní způsob dítěte se změní vstupem do školy. Dítě se ve školním věku relativně zklidňuje, jeho pohyby jsou účelnější a také úspornější. Dochází ke zdokonalování jemné motoriky a ke zpřesnění vizuomotorické koordinace. V tomto období nabízejí alternativní výtvarné techniky velké množství výtvarného materiálu a pomůcek, které umožní dítěti rozvíjet jemnou motoriku, uvolňování ruky i rozvoj grafomotoriky. Neobvyklé pomůcky a materiály pak vzbuzují zájem o výtvarné činnosti, podporují koordinaci pohybů a posilují kontakt oko – ruka, který je velmi důležitý pro písemný projev dítěte. Zde v tomto období je vhodné používat různé druhy přírodních pomůcek (klacíky o různé síle a z různých

stromů, kůru ze stromů, kouličky z trávy, stébla z obilí, šišky). K uvolňování ruky lze použít kreslení do písku, pilin, mouky nebo hlíny (Šedá 2010, s. 28).

Starší školní věk

Šedá uvádí, že vlivem nerovnoměrného růstu a vývojových změn dochází ke zhoršení koordinace pohybů. Pohybová koordinace dočasně ztrácí svoji přesnost. Především u dívek se objevuje častá nespokojenost se svým zevnějškem. V tomto přechodném období může být zdánlivá nešikovnost odstraněna dobrou volbou výtvarných činností. Právě v tomto období lze odhalit talent či zvýšený zájem o výtvarnou výchovu. Je vhodné zařadit malování neobvyklými výtvarnými pomůckami a důležité zaujmout dospívající dítě, podpořit a vzbudit jeho zájem o výtvarné umění (Šedá 2010, s. 35).

2.4 Vývojová stádia dětské kresby

1. **Čmáranice** – věk dítěte 2 až 5 let, zpočátku nezáměrné a náhodné čmárání, pouze svalové pohyby ramene zprava doleva. Následuje záměrné čmárání, které někdy dítě pojmenuje. Pokračuje napodobované čmárání. Pohyby celé paže vystřídají pohyby zápěstí, později i prstů, evidentní snaha o napodobení pohybu dospělého člověka.

2. **Linie** – věk dítěte 4 roky. Rozvíjí se zrková kontrola, objevují se první tvary jako kruh a hlavonožci.

3. **Popisný symbolismus** – věk dítěte 5 až 6 let, objevuje se první postava jako schéma.

4. **Popisný realismus** – věk dítěte 7 až 8 let, kresby mají charakter spíše logický než vizuální, tedy dítě kreslí to, co o kresleném předmětu ví a ne jak jej vidí. Na obrázcích zcela chybí perspektiva, objevuje se transparentnost a profil.

5. **Vizuální realismus** – věk dítěte 9 až 10 let. Dítě přechází od kreslení z paměti ke kreslení podle předlohy. Probíhá pokus o znázornění perspektivy, prolínání, stínování a zkratky.

6. **Potlačení** – věk dítěte 11 až 14 let. Nastává rozčarování, dítě klade důraz na verbální projev, ztrácí odvahu tvořit.

7. **Umělecké oživení** – věk dítěte 15 let (Šiřková–Fabrici, 2002, s. 103–104).

2.5 Obecná charakteristika jemné motoriky

Z hlediska této práce je třeba sledovat jemnou motoriku ruky. Pokud ji však chceme rozvíjet, je nutné nejprve vyjít z přesné diagnostiky. Jemnou motoriku zkoumáme z několika hledisek:

- vývoje (normální, opožděný, patologický);
- opoždění motorického vývoje (lehké, střední, těžké);
- koordinace (koordinované , nekoordinované pohyby, narušená koordinace);
- výkonu (dle testů motoriky). (Svobodová, 1997, s. 24–25).

Sledované skutečnosti při diagnostice jemné motoriky

1. Výkonnost ruky:

- plně výkonná ruka při manipulaci s běžnými předměty;
- při nacvičených úkonech sebeobsluhy ruka postačí,
- ruka postačí pouze při některých úkonech sebeobsluhy;
- plegická ruka nebo vůbec nepoužívaná či chybí.

2. Hodnocení ruky v ergoterapii dle Svobodové:

- síla;
- vytrvalost;
- rychlost;
- koordinace;
- povrchové vnímání;
- pohybová iniciativa ruky.

3. Úchopy podle Svobodové:

- dlaňové (ulnární, radiální, válcový – rukojeťový);
- prstové (prstový, špetka, štipka, klíčový, nehtový, cigaretový, tužkový).

4. Celková pohyblivost prstů ruky.
5. Lateralita.

Svobodová nahlíží na ruku člověka jako na cosi velice lidského. Úroveň jemné motoriky lze rozpoznat při mnoha různých typech zkoušek typu: stínové divadlo, rytmické bubnování prsty napodobující hru na klavír, vyhazování míčku do vzduchu a následné chytání, uchopování kuličky, hra s maňáskem apod. Jemná motorika ruky pak pomáhá dítěti v samostatném získávání zkušeností, podněcuje rozvoj jeho myšlení i řeči. A v neposlední řadě umožňuje dítěti pronikat do širších sociálních vztahů (Svobodová, 1997, s. 23–31).

2.6 Výtvarný projev dětí s mentální retardací

Mentální retardace se rozlišuje na lehkou, střední, těžkou a hlubokou. Lehkou mentální retardaci pak charakterizuje především převaha praktického a konkrétního myšlení nad abstraktním uvažováním. Také převaha egocentrismu nad objektivitou. Platí přímá úměrnost, že při stejné míře inteligence závisí vývojové pokroky dětí s lehkou mentální retardací na jejich adaptačních schopnostech a hlavně pak na jejich rodinném prostředí z hlediska sociálního. Z tohoto důvodu lze na jejich obrázcích nalézt znaky charakteristické pro intelektuální rozvoj. Je tu však jeden velmi důležitý fakt. A to, že kresba mentálně postiženého dítěte, které například dosáhlo úrovně šestiletého dítěte, se nepochybně neliší od kresby zdravého šestiletého jedince. Grafický projev mentálně postiženého dítěte je sice primitivní, ale může zůstat harmonický. U mentálně postižených dětí se vyskytuje například stlačení obrázku do spodní části papíru. Grafický rukopis zůstává chudý, chyby pak nejsou opraveny a charakteristické znaky nejsou kompletní nebo jsou mylné. U mentálně postižených dospělých se lze setkat s výtvarnými kresbami, které mají charakteristické znaky dětských obrázků. Primitivní vzhled, zjednodušené rysy, sklopení, transparentnost. K prokázání deficitu stačí pouze porovnání věku se vzhledem obrázku (Davido, 2001, s. 117–119).

Zicha upozorňuje na nápadné deformace mentálně retardovaných jedinců ohledně nakreslených tvarů předmětů a taktéž poměru proporcí jejich jednotlivých částí nebo jejich vztahů k sousedním objektům. V kresbách se objevují deformované a hrbolaté kružnice, elipsy a vlnovky. Rovnoběžky mají sbíhavou tendenci a přímkami žadáným směrem mentálně postižený jedinec nedovede nakreslit. Další nápadné deformace se objevují v kresbě lidské

postavy. Je zde patrná chabá úroveň vybavování představ, časté deformace, nesprávné zobrazování poměrů velikostí ve vztahu k sousedním objektům.

Mentálně postižený jedinec nedovede zkoordinovat motorickou činnost s činností smyslů a mozkových center. Motorická činnost je buď v předstihu či má zpoždění před činností smyslovou, řečovou a myšlenkovou. Děti svoji motorickou činnost nemohou ovlivnit svoji vůlí, nezvládají ji a nedovedou ji včas zastavit. Ruka pak působí jako brzda. Zaostává za rozumovou a smyslovou činností. V důsledku toho zůstává z původního kresebného úmyslu jen část. Pro kresby mentálně postižených jedinců jsou charakteristické automatismy, což jsou kresby, které se jedinec naučil a uplatňuje je v každé vhodné chvíli a snaží se je provést i tehdy, když nesouvisí nijak s tématem a tudíž nejsou žádoucí. Zásadní pro hodnocení kresby je hledisko stupně mentální retardace (Zicha, 1981, s. 69–71).

Arteterapie s mentálně retardovanými jedinci je rozsáhlá a rozličná stejně tak, jako jsou rozmanité formy mentální retardace. Hlavním cílem je kompenzace intelektových deficitů těchto jedinců, jejich poznávacích funkcí, schopnosti zevšeobecňování a chápání jevů v souvislostech (Šiřková–Fabrice, 2002, s. 81).

PRAKTICKÁ ČÁST

Teoretická část této bakalářské práce se nás snažila seznámit s úskalím mentální retardace, se specifiky jejího vývoje a kategoriemi. Dále s historií arteterapie a vývojem jemné motoriky v jednotlivých obdobích vývoje dítěte až do staršího školního věku, poté s výtvarným projevem mentálně retardovaných dětí.

Ústředním tématem praktické části bakalářské práce je vliv netradičních výtvarných technik na motoriku mentálně retardovaných žáků. Některé metodiky těchto technik jsou vytvořené autorkou, i když inspirované odbornou literaturou a některé techniky jsou prováděny dle odborné literatury.

Pro volbu netradičních výtvarných technik se autorka této bakalářské práce rozhodla jelikož s nimi pracuje již několik let. Do popředí zájmu v péči o mentálně retardované jedince se v posledních letech dostává mnoho různých nových terapeutických metod. Autorka měla možnost některé tyto netradiční terapeutické metody vyzkoušet. Nejvíce se jí však osvědčila netradiční výtvarná výchova, která byla vždy žáky velmi dobře přijímána. Jedná se zde o pozitivní působení na žáky s mentální retardací, kteří mají nejen mentální retardaci, ale i jiné přidružené postižení. Autorka této bakalářské práce zastává názor, že přístupy a techniky arteterapie jsou velmi podnětné i motivující pro jedince s mentální retardací. Osobně si pak ověřovala pozitivní působení těchto technik v hodinách výtvarné výchovy. Na základě těchto zkušeností zastává názor, že tyto netradiční techniky do výtvarné výchovy žáků s mentální retardací patří.

3 Cíl praktické části

Cílem této bakalářské práce je zjistit pomocí metody pozorování a analýzy výsledků činnosti, zda lze prostřednictvím vybraných netradičních výtvarných technik rozvíjet u žáků s mentálním postižením vizuomotoriku a jemnou motoriku. Tedy zjistit, zda se zlepšila jejich jemná motorika. Konkrétní pozornost je věnována třem vybraným žákům.

3.1 Stanovení předpokladů

Pro zodpovědné provedení průzkumu si autorka práce stanovila následující předpoklad:

1. **předpokládáme**, že žáci, kteří pracují netradičními výtvarnými technikami udrží pozornost déle než 15 minut;
2. **předpokládáme**, že se podaří zlepšit jemnou motoriku pomocí vybraných výtvarných netradičních technik u vybraného vzorku respondentů.

3.2 Charakteristika zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření

Cílem této práce je zjistit, zda lze zlepšit jemnou motoriku dětí s mentálním postižením pomocí netradičních výtvarných technik u dětí v Základní škole speciální Jaroměř, Palackého 142. Zřizovatelem této školy je Královéhradecký kraj. Jedná se o příspěvkovou organizaci, školu s právní subjektivitou. Do sítě škol byla zařazena 17. 6. 1996 pod IZ 600 024 164. Toto školské zařízení je provozováno v nepřetržitém provozu a zabývá se výchovou a vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve věku od 6 do 26 let s možností celodenní péče. Součástí školy je dětský domov, který přijímá děti s nařízenou ústavní výchovou i předběžným opatřením. Do dětského domova děti vřazuje Dětský diagnostický ústav Hradec Králové. Děti jsou zde přijímány do základní školy speciální. Žáci jsou však také přijímáni na základě žádosti rodičů a písemného doporučení školského poradenského zařízení. Internát zajišťuje těmto žákům školy týdenní nebo čtrnáctidenní pobyt. Zde je zohledňován aspekt sociálních podmínek rodiny a vzdálenost trvalého bydliště. Žáci jsou přijímáni převážně z Královéhradeckého kraje a vyjimečně také z Pardubického kraje. Jelikož tento kraj spadá pod Dětský diagnostický ústav Hradec Králové. Ředitelka školy vydává rozhodnutí o přestupu žáka. Škola umožňuje denní docházku dětem z nejbližšího okolí. Ve škole jsou vzděláváni žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací, kteří nejsou schopni prospívat na základní škole praktické. Mimo mentálního postižení mají tito žáci ještě další přidružené postižení. Ve škole je šest kmenových tříd. Ve dvou třídách se vyučuje podle Rehabilitačního vzdělávacího programu základní školy speciální. V těchto třídách jsou vzděláváni žáci s těžkým až hlubokým mentálním postižením, s autismem i s více vadami. V případě pozitivního vývoje rozumových schopností těchto žáků jim škola umožní v kterékoli etapě školní docházky přejít do odpovídajícího stupně pomocné školy nebo naopak. Rehabilitační vzdělávací program je plně přístupný se vzdělávacím programem pomocné školy.

Škola klade hlavní důraz na poskytování elementárních vědomostí a dovedností. Dále na vytváření návyků, které budou žáci potřebovat v praktickém životě a na rozvíjení duševních i tělesných schopností žáků. U všech žáků jsou respektovány jejich individuální zvláštnosti. Výuka probíhá podle osnov „Vzdělávací program pomocné školy a přípravný stupeň pomocné školy“, který byl schválen MŠMT ČR s platností od 1. 9. 1997 a podle „Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy“ s platností od 1. 9. 2003. Na všech základních speciálních školách se od 1. 9. 2010 zahájilo vyučování podle nového „Školního vzdělávacího programu“. Tento program vytvořili učitelé podle „Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání základní škola speciální“. Na základní škole speciální byly vytvořeny dva Školní vzdělávací programy. Pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením se tento program nazývá „Cesta do života“. Pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami se vzdělávací program nazývá „Cesta k samostatnosti“. V pracovním stupni jsou žáci připravováni k dalšímu vzdělávání na praktické škole při odborných učilištích. V rámci organizace výuky jsou třídy vybaveny funkčním zařízením i speciálními pomůckami. Každá třída má k dispozici dva počítače s připojením na internet. Jedna třída je vybavena jako počítačová učebna. Dále se zde nachází hudebna, tělocvična, žákovská kuchyňka, dílna, posilovna a keramická dílna. U školy je velká zahrada s ohništěm, asfaltové hřiště na míčové hry, dětské hřiště s prolézačkami. Žáci mají možnost v rámci pěstitelských prací využívat záhony na školním poličku. Je zde také travnatá plocha pro sportovní i volné hry či k rekreaci. Žáci s poruchou mobility používají k přemístění do jiného patra schodolez.

Nedílnou součástí školy je pak dětský domov a internát. Je určen pro výkon ústavní výchovy u dětí se sníženou rozumovou schopností. Základní organizační jednotkou je rodinná skupina, ve které je 6 – 8 dětí. Dětský domov zajišťuje nepřetržitý celoroční provoz. V každé rodinné skupině působí 2 – 3 vychovatelé, u kterých je požadováno speciálně – pedagogické vzdělání a psychická způsobilost. Ta se zjišťuje psychologickým vyšetřením před vznikem pracovně – právního vztahu. Pracovní náplň vychovatelů je výchova a vzdělávání, rozvoj klíčových kompetencí a socializace. Vychovatelé zpracovávají pedagogickou dokumentaci svěřených dětí, sestavují program rozvoje osobnosti dítěte, roční i týdenní výchovné plány. Spolupracují s učiteli jednotlivých tříd, s odborníky z oboru psychologie a psychiatrie, popřípadě i s odborníky z jiných oborů, podle daných možností i s rodiči zde umístěných dětí. Stěžejní aktivity dětského domova jsou zaměřeny na smysluplné využití volného času dětí.

Jedná se zejména o sportovní a výtvarné činnosti, o kulturní a sportovní akce, výlety a ozdravné pobyty. Prohlubuje se individuální přístup k dětem. Lze tedy konstatovat, že toto zařízení má naprosto vyhovující podmínky pro výkon vzdělávací, výchovné a zájmové činnosti.

3.3 Legislativa

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zákonem 561 ze dne 24. 9. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedná se o školský zákon. Toto vzdělávání upravuje také vyhláška č. 73/2005 z 9. 2. 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Jejich rozsah a závažnost je pak důvodem k zařazení takovýchto žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se také poskytuje žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám i možnostem. Také na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Dále na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Vzdělávání těchto žáků se uskutečňuje s pomocí vyrovnávacích a podpůrných opatření. Tato opatření jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních postupů, metod, forem a prostředků vzdělávání. Dále didaktických materiálů a poskytování pedagogicko – psychologických služeb (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 1 – 2).

Zákon 109/2002 Sb.. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů zajišťuje nezletilé osobě (ve věku od 3 do 18 let), případně zletilé osobě do 19 let řádnou výchovu a vzdělávání. Na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo předběžném opatření. Jedná se o náhradní výchovnou péči v zájmu zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělávání nezletilé či zletilé osoby. Ve výjimečných případech může toto zařízení pak poskytovat plné přímé zaopatření zletilé osobě do věku 26 let a to v případě, že

u této osoby probíhá profesní příprava. Zařízením pro výkon ústavní výchovy je diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Do těchto zařízení jsou umísťovány i děti s mentálním, tělesným, smyslovým postižením. Také s vadami řeči, i s více vadami, u nichž byla nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova nebo nařízeno předběžné opatření (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1 – 2).

3.4 Použité průzkumné metody

Cílem psychopedické diagnostiky není "zaškatulkovat" člověka s mentálním postižením, jejím cílem je najít oblast jeho individuálních specifických potřeb, tu se pokusit naplnit a tím mu umožnit důstojný život ve společnosti (Černá 2008, s. 99).

Pozorování patří mezi nejčastěji používané metody. Patří mezi klinické metody, které nejsou vázány přísnými pravidly a jsou hodnoceny kvalitativním způsobem. Atributy pozorování jsou pak především záměrné a plánovité vnímání. Definice pozorování však existuje celá řada. Autoři těchto definic se shodují na zaměřené pozornosti, která o něčem konkrétním vypovídá. Důležité je vedení záznamu. Při vlastním pozorování může snadno docházet k nepřesnostem a zkreslením. Jednak ze strany pozorovaných osob, které po zjištění, že jsou pozorovány, kontrolují svoje chování, a také ze strany pozorovatele. Pozorování lze provádět metodou introspekce a extrospekce. Druhá zmíněná metoda je vhodnější pro mentálně retardované osoby, jelikož jim chybí schopnost přiměřeně a přesně se posuzovat (Černá 2008, s. 122).

Ke zjištění výsledků průzkumu autorka této bakalářské práce použila metodu pozorování a metodu analýzy výsledků činnosti. Své pozorování prováděla autorka při hodinách výtvarné výchovy, které byly několikrát pojaty jako celoškolní akce. Pozorování je autorkou nejvíce praktikovaná činnost. Na každé pozorování by měla mít návaznost analýza dat. Pro autorku této bakalářské práce byla tato metoda nejvíce přínosná, neboť žáci jsou na ni zvyklí jako na vyučující z hodin výtvarné výchovy a tudíž nehrozilo, že se budou předvádět, aby v ní vyvolaly co nejlepší dojem. Autorka působí v Základní škole speciální Jaroměř již třetím rokem, a tudíž ji všichni žáci znají. Jako výhoda se jevila ta skutečnost, že větší část žáků této školy má nařízenou ústavní výchovu a zbylá část žáků je zde na internátním pobytu. Se všemi žáky se autorka této bakalářské práce téměř každý den setkává. Při vlastním pozorování bylo nutné brát v úvahu zdravotní stav, únavu či momentální náladu žáků. Také bylo nezbytné

oprostit se od předsudků a zaškatulkování dětí, které mnohde ještě stále přetrvává. V této bakalářské práci jsou využity poznatky z pozorování žáků ze školního roku 2010/11. Analýza výsledků činnosti pak byla prováděna z pedagogického hlediska.

3.5 Popis zkoumaného souboru

Pro svoji bakalářskou práci si autorka této práce vybrala tři žáky z jedné třídy Základní školy speciální Jaroměř. Konkrétně se jedná o 3. třídu, kde probíhá individuální výuka. Věkové rozpětí žáků je 14 až 20 let. Ve třídě je celkem 6 žáků. Tři z nich byli vybráni ke zkoumání. Kolektiv této třídy je velmi nesourodý. Všichni mají odlišný způsob přístupu k výuce, který je typický pro osoby s mentální retardací. Třídu tvoří čtyři chlapci a dvě dívky. Všichni chlapci a jedna dívka mají nařízenou ústavní výchovu na základě rozhodnutí soudu. Druhá dívka žije v rodině a maminka ji každý den dováží do školy, neboť je imobilní. Jeden chlapec z této třídy je v dolním pásmu lehké mentální retardace, dva chlapci se nacházejí v pásmu středně těžké mentální retardace a jeden chlapec při horní hranici těžké mentální retardace. Jedna dívka je v pásmu středně těžké mentální retardace v kombinaci s autistickými rysy a druhá dívka se nachází v dolní hranici středně těžké mentální retardace v kombinaci s Dětskou mozkovou obrnou (kvadruplegie) a je tudíž upoutaná na vozík. Ve třídě působí asistentka pedagoga.

K rozhodnutí vybrat si respondenty právě z této třídy vedlo autorku této bakalářské práce několik skutečností. V první řadě se jednalo o ten fakt, že v této třídě autorka této práce působí již tři roky a tudíž respondenty dobře zná. Dále působí v Dětském domově v Jaroměři, kterého je nedílnou součástí i základní škola speciální, jako kmenová vychovatelka. Tudíž ji žáci znají i z této funkce. Téměř denně se s nimi setkává, komunikuje a pomáhá řešit jejich osobní problémy. I když žádný ze žáků této třídy není přímo zařazen ve výchovné skupině, kde působí.

Při práci s těmito žáky byla respektována především jejich osobnost se všemi psychickými, biologickými i sociálními znaky. Autorka této práce se snažila do jejich výtvarného projevu zasahovat co nejméně, aby tak vznikl co nejautentičtější výsledek. Každý z vybraných žáků měl snahu pracovat individuálně. Stejně tak individuální musela být i motivace. Jejich psychické zvláštnosti se odrážely v neochotě spolupracovat s ostatními. Také byli při své tvorbě velmi spontánní a nekritičtí vůči sobě i druhým. Tyto vlastnosti jsou

však typické pro jedince s mentální retardací a autorka této práce s tímto počítala. Z tohoto důvodu bylo nutné neustále podněcovat tvořivost a fantazii těchto žáků. Závěrem však lze konstatovat, že ve vybraném vzorku respondentů nejsou žáci, kteří by nemohli výtvarně tvořit z důvodu snížených rozumových schopností či fyzické indispozice.

4 Případové studie

Kazuistika č. 1 – chlapec 15 let (Ludvík)

Diagnóza

Patnáctiletý chlapec se sníženými rozumovými schopnostmi v pásmu středně těžké mentální retardace, emoční oploštělost v důsledku deprivace vývojových potřeb, celková vývojová a výchovná zanedbanost.

Osobní anamnéza

Chlapec drobné postavy, 15 let, v tomto školním roce navštěvuje poslední – desátý ročník ZŠ speciální. V rodině narozen jako čtvrtý v pořadí. Pochází z romské rodiny. Matka v těhotenství silně kouřila. Porod byl bez jakýchkoli komplikací. Poporodní komplikace také nebyly. Mateřskou školu nenavštěvoval. Matka věnovala veškerou pozornost starším sourozencům. Důsledkem tohoto došlo k deprivaci vývojových potřeb.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné romské rodiny, ze šesti dětí. Rodina žije v panelovém domě. Matka je neustále na mateřské dovolené nebo nezaměstnaná. Otec pobírá podporu v nezaměstnanosti. Spolupráce s rodiči není na dobré úrovni. Nejeví o chlapce zájem. Jeho starší sourozenci již školu ukončili. Dva základní školu běžného typu. Rodina se velmi často nachází v sociální tísní v důsledku nezaměstnanosti obou rodičů.

Zdravotní stav

Chlapcův fyzický zdravotní stav je celkově dobrý, netrpí žádnou alergií. Pravidelně je v péči psychiatra, ale žádné léky nebere. Objevuje se u něho psychomotorický neklid, trpí zrakovou a sluchovou vadou. Brýle nosí, ale sluchadlo nemá indikované.

Společenská adaptabilita a sociální vztahy

Chlapec s maladaptivním chováním, kontakt navazuje bezprostředně, nechápe sociální distanc a nedokáže ho udržet. V případě nevyhovění jeho požadavkům je hlučný a někdy i agresivní. Pro jeho chování je nutné umístění v režimovém zařízení, kde je pevný řád. Jeví zájem o své spolužáky, pokud od nich něco potřebuje či požaduje. Rád vyhledává kontakt s dospělými osobami a diskutuje s nimi o tématech, které ho zajímají. Je upovídaný.

Pedagogická diagnostika

Vzhledem k chlapcově diagnóze je třeba individuální přístup a vizualizace učiva. Je dobré jeho pracovní činnosti doprovázet piktogramy, které u chlapce slouží k upevňování pojmů. Dále je u něho důležité správné namotivování ke školní činnosti. Ke své práci potřebuje klid, jelikož je snadno vyrušitelný.

Navrhované intervence

Nevhodný výchovný styl, emoční oploštělost a citová deprivace. Chlapec potřebuje zvyšovat vůli, samostatnost a pozitivní emoční ladění. Dále je třeba pokusit se u něho o navázání hlubších citových vazeb k druhým, které by tak vedly k jeho větší ohleduplnosti nejen k jiným žákům, ale i k sobě samému. Alternativní výtvarné techniky přijímal velmi dobře, vždy pracoval s velkým nasazením. Z tohoto důvodu se autorka této práce domnívá, že by mohlo dojít u tohoto chlapce k posunu nejen v jemné motorice, ale i ke zlepšení sociálních vazeb.

Kazuistika č.2 – chlapec 19 let (Matyáš)

Diagnóza

Devatenáctiletý chlapec se sníženými rozumovými schopnostmi v horním pásmu středně těžké mentální retardace, dyslalie, myšlení je ve stadiu konkrétně názorných operací. Chybí abstraktně logické myšlení. Vývojová a výchovná zanedbanost.

Osobní anamnéza

Chlapec atletické postavy, ale neobratný. V tomto školním roce navštěvuje poslední – desátý ročník ZŠ speciální. V rodině narozen jako druhé dítě. U matky i otce byly

diagnostikovány snížené rozumové schopnosti. Porod proběhl bez komplikací. Mateřskou školu nenavštěvoval. Poporodní komplikace nenastaly. Matka chlapci v důsledku svého handicapu nevěnovala patřičnou péči a pozornost. Vyrůstal mezi slepicemi na dvoře.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z rodiny, kde každé dítě má jiného otce. Celkem je v rodině pět dětí. Nejstarší sestra je vyučena na středním odborném učilišti a vede normální život. Nejmladší bratr, kterému jsou v současnosti dva roky je u matky. Dva mladší bratři jsou též umístěni v našem zařízení. Oba mají dyslalii.

Zdravotní stav

Chlapcův zdravotní stav je poměrně dobrý. Vyniká atletickou postavou, ale je poměrně neobratný. Alergie nebyla prokázána. Je v péči logopeda pro svoji vadnou výslovnost a psychiatra pro citovou zanedbanost. Léky nebere.

Společenská adaptabilita a sociální vztahy

Komunikační handicap překonává pomocí vlastních alternativních způsobů dorozumívání. Ke svému okolí je velmi trpělivý a vždy ochotný pomoci. Se svými bratry je společně v jedné výchovné skupině a je pro ně vzorem.

Pedagogická diagnostika

Ve výuce má individuální plán, ve většině je potřeba názorného příkladu. Piktogramy však z velké části nepotřebuje, neboť řeči rozumí. Dovede s nimi však pracovat. Při práci vyžaduje klid, aby se mohl soustředit. Nemá rád vyrušování. Z toho někdy plynou hádky s chlapcem, který s ním sedí v lavici. Je nutné dbát na pečlivé vyslovování hlásek.

Navrhované intervence

Nadále posilovat zdravé sebevědomí, rozvíjet hrubou i jemnou motoriku, pokračovat v logopedickém cvičení. Nechat chlapce vyjadřovat se pomocí výtvarných technik jako alternativního komunikačního kanálu pro sociální vazby.

Kazuistika č. 3 – chlapec 14let (Standa)

Diagnostika

Čtrnáctiletý chlapec se sníženými rozumovými schopnostmi v dolním pásmu lehké mentální retardace, emoční oploštělost v důsledku deprivace vývojových potřeb, celková vývojová a výchovná zanedbanost.

Osobní anamnéza

Nezralý, citově nestabilní chlapec avšak hloubavý. Někdy jedná impulzivně a nedomýšlí následky své činnosti. Tichý, neagresivní. Sociální vztahy s vrstevníky navazuje pouze na jejich popud, sám jen v ojedinělých případech. Jinak je klidný. V pracovních činnostech je pomalejší, ale aktivní a pozorný. Emoční oploštělost se projevuje ve vztahu s vrstevníky, je sobecký.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází ze šesti dětí. Všechny byly postupně umístěny do našeho dětského domova pro zanedbání péče. Narodil se jako pátý v pořadí. Porodní ani poporodní komplikace nenastaly. Mateřskou školu nenavštěvoval. Otec původně žil s jejich babičkou. Po čase začal žít s babiččinou dcerou a měl s ní výše uvedených šest dětí. U otce i matky je patrné snížení rozumových schopností, babička se léčí na psychiatrii. Nikdo z rodiny se o děti neuměl postarat. Děti byly nuceny vybírat kontejnery, aby se uživily.

Zdravotní stav

Zdravotní stav je poměrně dobrý. Alergie nebyla prokázána, výslovnost je srozumitelná. Někdy se však v chlapcově řeči vyskytují agramatismy. Je v péči psychiatra pro svoji vývojovou zanedbanost. Léky nebere.

Společenská adaptabilita a sociální vztahy

Vzhledem k deprivaci vývojových potřeb v raném dětství upřednostňuje svoje zájmy před zájmy skupiny a z toho pak vyplývají různá nedorozumění.

Pedagogická diagnostika

Vzhledem k tomu, že tento chlapec má nejvyšší intelekt ze třídy, dosahuje nejlepších výsledků. Přesto má někdy problémy s verbální složkou jazyka. Vážnou slovně logické operace s pojmy, v řeči se vyskytují agramatismy. Čte analyticko-syntetickou metodou a zvládá opis i přepis. V matematice zvládá počítat do tisíce. Ve výtvarné výchově však vážně abstrakce, je nutný názorný příklad.

Navrhované intervence

Nadále rozvíjet chlapcovu hrubou i jemnou motoriku, pomocí alternativních výtvarných technik mu pomoci ve vyjádření emocí a v navazování sociálních vztahů. Rozvíjet verbální složku jazyka.

4.1 Celkové vyhodnocení případových studií

Z těchto případových studií je zřejmé, že rozvoj těchto žáků brzdila vývojová a výchovná deprivace. Zvláště negativní roli pak sehrála chybějící citová vazba na matku. Všichni jsou introvertní povahy, ale velmi touží po přijetí a uznání. V hodinách výtvarné výchovy se daří pomocí alternativních technik rozvíjet nejen jejich motoriku, ale i sociální vztahy. Všechna díla, která jsou vytvořena v hodinách výtvarné výchovy vystavujeme na chodbě školy. Díla si mohou tedy prohlédnout ostatní žáci, všichni zaměstnanci školy i návštěvy, které do školy zavítají. Žákům se tak dostane chvály, kterou potřebují k vývoji zdravého sebevědomí.

5 Jednotlivé vybrané techniky

Základních arteterapeutických technik existuje velké množství. Také existuje mnoho jejich variant. Důvodem je ten fakt, že každý terapeut či pedagog má k těmto technikám svůj vlastní přístup. Tím pak samozřejmě mění i metodiky daných arteterapeutických technik. Autorka této práce vycházela jednak z odborné literatury, ale též si vytvářela svoje vlastní metodiky. Některé metodiky mají reálný základ v odborné literatuře a jsou pouze přetvořené a doplněné autorkou této práce, tak aby vyhovovaly možnostem tvorby žáků s mentálním postižením.

5.1 Kresba pastelkami na volné téma

Pomůcky: čtvrtka, pastelky, fotografie žáků

Metodický postup

Úplně prvním úkolem žáků bylo vytvořit kresbu pastelkami na volné téma. Nejprve je třeba seznámit žáky s daným tématem. Zavedeme proto rozhovor na téma: „Co bych chtěl v životě mít?“ či „Čím bych se chtěl v životě stát.“ Poté, jelikož tito žáci potřebují názorný příklad, jim ukážeme předem nakreslený výkres. Každý jednotlivý obrázek na předloze názorně vysvětlíme, s tím, co pro nás znamená. Jestliže je na předloze nakreslený například pes, řekneme, že bychom chtěli mít doma psa. Jestliže je na výkrese nakreslený kuchař, řekneme, že se autor touží stát v budoucím životě kuchařem. Zde žáci svojí kresbou vyjadřují své touhy, sny a nesplněná přání. Pro větší sounáležitost s touto kresbou necháme žákům před začátkem práce nalepit na čtvrtku jejich vlastní fotografii. Necháme žáky samostatně rozhodnout, na jaké místo si fotografii nalepí a zda budou kreslit na výšku či šířku čtvrtky.

Přínos této techniky

- rozvíjí jemnou motoriku
- rozvíjí vnímání vlastního já (uvědomění svých tužeb)
- rozvíjí komunikaci

Vlastní pozorování

Ludvík si nalepil fotografii do pravého horního rohu čtvrtky. Do levého horního rohu umístil sluníčko. Vlevo dole je nakreslený dům a pod ním je napsané jméno jeho vychovatelky. Vpravo od domu je nakreslený strom. Zbytek výkresu pokrývají květiny, které jsou v nepoměru s domem i stromem. Dosahují výšky kmene stromu. Ludvík kreslí levou

rukou. Čáry jsou zvlněné, místy vyryté do čtvrtky. Je patrný silný přitlak na tužku. Zpracování tohoto tématu je pro chlapce výstižné. Jméno vychovatelky uvedl proto, že ji má rád. V takovémto domě by chtěl jednou bydlet a mít kolem domu zahradu. Prostorové řešení není nahodilé ani bez vztahů. Za zem považuje Ludvík spodní okraj výkresu. Spodní část domu i stromu jsou vzdáleny od spodního okraje výkresu zhruba 1 – 1,5 cm (základní čára). Nad základní čarou je zhruba v polovině výkresu ještě jedna čára. Ta odděluje zem od nebe. Na výkresu je patrné překrývání figur – strom, květiny, slunce. Perspektiva úplně chybí. Květiny se nacházejí i v horní polovině výkresu, tam, kde je nebe a slunce. Barvy jsou jasné, spíše optimisticky laděné. Chlapec kreslí rychle, je jasné, že jde o motiv, který uplatňuje téměř vždy. Výkres měl hotový během 15 minut.

Matyáš si nalepil fotografii do levého horního rohu, zhruba 2cm od okraje. Chce se stát vojákem, proto je jeho kresba zaměřená na vojenskou tematiku. Matyáš kreslí pravou rukou. Úchop pastelky je prstový. Drží tužku i pastelku bříšky všech prstů, přičemž má palec v opozici. Za zem považuje spodní okraj čtvrtky – nakreslil tam trávu. Na trávě stojí tank. Střílí nahoru na nebe, kde letí letadlo. Nad letadlem jsou dva mraky a v pravém horním rohu je nakreslené slunce. Na trávě vedle tanku vyrůstá květina. V pravém dolním rohu je nakreslený vojenský bunkr. Květina má nepoměrnou velikost vůči ostatním objektům. Je větší než tank i bunkr. Čáry jsou poměrně rovné, jen místy občas zvlněné. Přitlak na tužku není silný, vyryté rýhy se nevyskytují. Výkres je nakreslený pestrými barvami, převládá zelená. Perspektiva úplně chybí. Kreslí rozvážně, je na něm vidět, že ví co chce nakreslit. Opět se jedná o motiv, který se snaží uplatňovat vždy, kdy jde o volnou kresbu. Kreslil téměř celou vyučovací hodinu.

Standa si nalepil fotografii do levého horního rohu. Okolo fotografie nakreslil rámeček se sněhovými vločkami. Pod rámečkem je napsáno velkými písmeny jeho vlastní jméno. Při horním okraji výkresu je napsané velkými písmeny jméno dívky, kterou má rád. Celý výkres je zaplněný srdíčky s křídly a sněhovými vločkami. Uprostřed výkresu dole je sněhulák. Vpravo od něho je napsáno slovo LOVE. Standa kreslí pravou rukou, úchop prstový. Čáry jsou místy zvlněné, je patrný silnější přitlak na pastelku, i když ne tolik, jako u Ludvíka. K překrývání figur zde nedochází, perspektiva chybí, je patrný nepoměr mezi figurami (sněhulák – srdce – sněhová vločka). Při kreslení se často zastavuje a rozhlíží se okolo sebe, jakoby se snažil načerpat inspiraci. Nakreslit výkres mu trvalo zhruba 35 minut.

5.2 Malba na hudbu

Pomůcky: temperové barvy, čtvrtka, relaxační hudba

Metodický postup

Vybereme relaxační hudbu, kterou už máme u žáků vyzkoušenou z jiných aktivit. Přihlédneme k jejich celkovému stavu a momentální náladě. Může se stát, že vybranou hudbu nelze použít a je nutné ji nahradit jinou. Je proto třeba mít v zásobě alespoň několik CD s hudbou, na kterou jsou žáci zvyklí a kterou mají oblíbenou. Žákům neukazujeme žádný názorný příklad, neboť chceme, aby se sami osobitě vyjádřili.

Přínos této techniky

- rozvíjí jemnou motoriku
- rozvíjí estetické cítění
- obohacuje slovní zásobu
- rozvíjí představivost a fantazii

Vlastní pozorování

Ludvík na výkres opět uvedl jméno své vychovatelky a výkres pokryl srdíčky. Prstový úchop štětce. Podklad velmi barevný, veselý, světlé barvy. Kreslil rychle až zbrkle. Chtěl mít výkres rychle hotový. Při motivování (zhruba 5 minut) nedával moc pozor, dělal, že všechno ví a zná. Tvorbě výkresu se věnoval zhruba 20 minut.

Matyáš celou plochu pokryl zelenou barvou, jen zhruba uprostřed je hnědý obdélník orámovaný červenou barvou. Prstový úchop štětce, nedodržené linie obdélníku. Zelená barva je místy přetažená do červeného okraje obdélníku. Kreslí s maximální soustředěností v přiměřeném tempu. Motivace u něho probíhala déle než u Ludvíka (zhruba 10 minut), neboť nechápal co je po něm požadováno. Jakmile však pochopil, pracoval se zaujetím téměř 20 minut.

Standa pokryl celou plochu čtvrtky světle modrou barvou a na ni namaloval bílé vločky sněhu. Cigaretový úchop štětce. Motivace trvala zhruba 5 minut, vlastní malba 35 minut. Malování však Standa neustále přerušoval, neboť se chodil ujišťovat, že pracuje správně.

5.3 Barevná jablíčka

Pomůcky: tácek nebo talíř, jablka, loupátko, potravinářské barvy

Metodický postup

Rozdáme žákům jablka, vždy jednomu žáku dvě. Řekneme, že jedno jablko mohou sníst a druhé budeme loupat a krájet na tácek. Každý žák dostane lupátko a více či méně obratně jablko oloupe. Někteří žáci budou potřebovat naši pomoc. Po oloupání si žáci jablko rozkrojí. Necháme jim rozhodnout, jakým způsobem. Zda pouze na polovinu či na čtvrtky. Jestliže se žáci rozhodnou rozkrojit jablko na polovinu, nasměrujeme jejich krájení tak, aby po rozkrojení vznikla hvězdička. Poté jablko žáci položí na tácek a oloupanou slupku si naaranžují okolo něho. Následně si žáci rozkrojené jablko posypou potravinářskými barvami. Výběr barev necháme na žácích.

Přínos této techniky

- rozvíjí znalost o druzích ovoce
- rozvíjí znalost o částech jablka
- rozvíjí chuťové, čichové, hmatové i zrakové vnímání
- rozvíjí pozornost
- rozvíjí estetické cítění, tvořivost a aktivitu
- rozvíjí jemnou motoriku

Vlastní pozorování

Ludvík zvládl oloupání jablka bez pomoci. Špetkový úchop při sypání potravinářské barvy na jablko se mu také podařil. Slupky naaranžoval okolo obou polovin jablka. K ozdobení jablka zvolil modrou a červenou barvu, která vytvořila spolu se žlutou barvou jablka zdařilou kompozici. Dal si velmi záležet a nespěchal, což bylo velké překvapení. Motivace 5-ti minut velice dobře stačila, neboť se Ludvíkovi téma práce zřejmě líbilo. Bylo to patrné při vlastní práci. Věnoval se jí pečlivě až do konce vyučovací hodiny (35 minut).

Matyáš zvládl oloupání jablka bez pomoci, i když mu tahle činnost trvala o něco déle než Ludvíkovi. Jablka si rozkrájel na čtyři díly. Špetkový úchop při sypání potravinářské barvy perfektně zvládl. Zvolil kombinaci barev modrá – žlutá – červená – zelená, přičemž na každou čtvrtku jablka nasypal jinou barvu. Slupky naaranžoval okolo čtyř dílků jablka.

I tentokrát pracoval s rozvahou, v pomalejším tempu. Motivace stačila 5 minut, neboť téma Matyáše velmi zaujalo. Také on vydržel pracovat téměř do konce vyučovací hodiny (35 minut).

Standa zvládl oloupání jablka zcela bez pomoci. Špetkový úchop nemohu hodnotit, neboť sypal barvu na jablko přímo ze sáčku. Použil pouze modrou barvu. Obě rozkrojené a posypané poloviny jablka pak přikryl oloupanými slupkami. Na loupání a aranžování jablek na táč si dal záležet a pracoval pečlivě a pomalu. Sypání barev však uspěchal. Motivace stačila 5 minut. Standa vydržel u vlastní práce 25 minut, jelikož uspěchal sypání barev. Jestliže by sypal barvy špetkovým úchopem, pracoval by zhruba o 5 minut déle.

5.4 Barevná mouka

Pomůcky: hladká a hrubá mouka, kulatý papírový talíř, potravinářské barvy, kelímek, voda.

Metodický postup

Hrubou mouku si dáme den předem do ledničky a hladkou mouku si před vlastním tvořením nahřejeme. Necháme žáky nasypat na papírový talíř nejdříve studenou hrubou mouku. Mouka studí a má hrubší konzistenci. Nejdříve nabírají mouku dlaněmi a sypou ji zpět na talíř. Poté brázdí rukama v mouce. Vznikají tak cestičky. Nakonec si nabírají mouku do špetkového úchopu a sypou ji zpět. Po nějakém čase jim řekneme, aby mouku nahnuli do poloviny talíře. Na druhou polovinu nasypeme hladkou mouku, která je teplá. Opět opakujeme stejné úkony jako u mouky hrubé. Žáci vnímají rozdíl mezi chladem a teplem a konzistenci mouky. Poté si žáci vezmou potravinářské barvy a špetkovým úchopem je nasypou na mouku. Dále žákům řekneme, aby ponořili prsty do kelímku s vodou a cákali na zbarvenou mouku. Barvy se mísí s moukami a vytváří tak různé obrazce podobné mandalám.

Přínos této techniky

- rozvíjí jemnou motoriku
- rozvíjí představivost a fantazii
- rozvíjí aktivitu a tvořivost
- rozvíjí hmatové a zrakové vnímání

Vlastní pozorování

Ludvík zvolil červenou, žlutou a modrou barvu. Nasypal barvy do středu talíře. Od tohoto středu vedou paprsky barev k okraji. Špetkový úchop nepoužil. I přes mé upozornění sypal barvu přímo ze sáčku. Na můj dotaz, proč mě neposlechl, odpověděl, že si to chtěl vyzkoušet takhle. Vodu však kapal na mouku právě špetkovým způsobem. Tentokrát pracoval pomaleji. Motivace stačila 5 minut. Vlastní práci se Ludvík věnoval 25 minut. Pracoval by zhruba o 5 minut déle, kdyby poslechl a sypal barvy špetkovým úchopem.

Matyáš nasypal několik barev přímo do středu talíře na sebe. Vodu potom nacákal na ně. Barvy se rozpily a vytvořily barevný střed. Následně pomáhal méně obratnému spolužákovi. Motivace stačila 5 minut. Vlastní práci se věnoval 20 minut. Zbytek hodiny pomáhal spolužákovi.

Standa vytvořil zajímavý motiv velmi připomínající mandalu. Použil modrou a červenou barvu. Špetkový úchop byl dobře provedený. Pracoval pečlivě a pomaleji než obvykle. Bylo na něm vidět zaujetí pro práci. Motivace stačila 5 minut. Téma práce Standu zřejmě zaujalo, protože vydržel pracovat se zaujetím 30 minut.

5.5 Mandala netradičně

Pomůcky: čtvrtka, kružítko, lepidlo na papír, krepový papír – různé barvy.

Metodický postup

Na čtvrtku narýsujeme velký kruh. Čtvrtky a ostatní pomůcky rozdáme žákům. Řekneme jim, že budeme vytvářet mandalu z krepového papíru. Nejprve je třeba natrhat malé kousky krepového papíru. Tyto kousky se pak prsty zpracují na malé kuličky, ze kterých budeme mandalu vytvářet. Budeme je nalepovat do kruhu. Necháme žákům vybrat barvy, které chtějí použít na mandalu.

Přínos této techniky

- rozvíjí jemnou motoriku
- rozvíjí představivost a fantazii
- rozvíjí hmatové a zrakové vnímání
- rozvíjí estetické cítění

Vlastní pozorování

Ludvík začal oblépováním vnějšího obvodu kruhu. Zvolil zelenou barvu. Poté si nalepil střed mandaly oranžovou barvou. Ze středu vybíhají žluté paprsky, které rozdělují kruh na několik dílů. Tyto díly jsou vyplněny několika barvami. Ludvík byl schopný natrhat malé kousky krepového papíru, avšak tvoření malých kuliček mu nešlo. Některé se mu povedly více a některé méně. Celkově se dá říci, že se vešel do vymezeného prostoru. Barvy však na mě působí neladným dojmem. Snažil se pracovat precizně. Zvolnil své obvyklé rychlé tempo. Motivace trvala 5 minut, vlastní práce 35 minut.

Matyáš byl více zručný než Ludvík ve tvoření kuliček z krepového papíru. Nejdříve vytvořil jakýsi kříž a okolo něho nalepoval další kuličky. Ve výsledku ramena kříže přesahují nakreslený kruh. Navíc na konci jednoho ramene začal tvořit jakýsi shluk kuliček, který byl již mimo kruh. Pracoval pomalu a precizně. Motivace proběhla tentokrát déle (10 minut), neboť Matyáš nechápal zadání práce. Když však pochopil, pracoval se zaujetím do konce vyučovací hodiny (zhruba 35 minut).

Standa vytvořil barevnou mandalu, i když se mu nedařilo dělat kuličky z krepového papíru. Přesto je měl o poznání lepší než Ludvík, avšak horší než Matyáš. Mandalu začal vytvářet ze středu kruhu k jeho obvodu. S dodržením prostoru neměl vůbec žádný problém. Mandala je vyplněna vhodně kombinovanými barvami. Dokonce její střed je vytvořený ze dvou barev, což dokazuje Standovu kreativitu. Motivace stačila 5 minut. Na práci si dal opravdu záležet, pracoval se zaujetím po celou hodinu (zhruba 35 minut).

5.6 Podzimní listy

Pomůcky: čtvrtka, žlutý papír, temperové barvy, barvy na sklo, štětec, kelímek na vodu, lepidlo na papír, listy z různých stromů.

Metodický postup

Nejdříve zavedeme řeč na téma podzim. Co se děje s listy stromů v tomto ročním období. Poté žákům vysvětlíme vlastní úkol. Nejprve si žáci natrhají žlutý papír na větší kousky, které potom nalepí na čtvrtku tak, aby jím byla celá pokryta. Papír nemusí být nalepený hustě, čtvrtka může místy prosvítat. Dále si žáci rozmíchají jednu jimi zvolenou temperovou barvu (je třeba hustší konzistence) a nanесou ji na rubovou stranu listu. Ten pak otisknou

na polepenou čtvrtku. Nejlépe se zde osvědčily listy javoru. Takto si otisknou zhruba 2 – 3 listy. Po zaschnutí temperové barvy si vezmou barvu na sklo a namalují listům řapíky.

Přínos této techniky

- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj haptizace
- rozvoj koncentrace

Vlastní pozorování

Ludvík trhal kousky papíru obratně a vcelku rychle. Trochu více práce mu dalo nalepování natrhaného papíru na čtvrtku. Z tohoto důvodu stihl obtisknout pouze dva listy. Dokončil je nakreslením řapíků. Pracoval se zaujetím po celou dobu. Motivace stačila 5 minut, vlastní práci končil až s koncem hodiny. Chtěl pracovat ještě o přestávce. Bylo nutné mu vysvětlit, že na výkrese stačí obtisknuté dva listy.

Matyáš pracoval precizně. Poměrně rychle měl natrhaný a nalepený papír na čtvrtku. Obtiskl tři listy. Na každý list volil jinou barvu. I řapíky stihl nakreslit. Bylo na něm vidět, že si svoji práci umí rozvrhnout. Motivace stačila 5 minut, vlastní práce končila s koncem hodiny (pracoval 35 minut).

Standa nejdříve nechápal, jak mají být nalepeny kousky natrhaného papíru na čtvrtku. Snažil se vytvořit souvislý povrch, aby nikde čtvrtka neprosvítila. Tím se hodně zdržel. Při nanášení temperové barvy již nedržel štětec cigaretovým úchopem. Objevil se u něho úchop klíčový, kdy palec tlačil na ukazovák ze strany. Nakonec však stihl obtisknout na čtvrtku také tři listy jako Matyáš. Též volil na každý list jinou barvu. Motivace stačila 5 minut, vlastní práce také končila s koncem hodiny (trvala zhruba 35 minut).

5.7 Sněhové vločky

Pomůcky: čtvrtka, temperové barvy, vatové tyčinky do uší, papírové šablony sněhových vloček.

Metodický postup

Na pevný karton či čtvrtku nakreslíme šablony sněhových vloček a vystříhneme je. Musí

být hotové dříve, než budeme pracovat se žáky. Na začátku hodiny zavedeme řeč na roční období, které právě prožíváme (tato technika byla použita v zimě). U mentálně retardovaných žáků je třeba dbát na provázanost činností s ročními obdobími. Alespoň se to autorce této bakalářské práce osvědčilo. Žáci si namalují tahem štětce při horním okraji čtvrtky silnou tmavomodrou čáru temperovými barvami. Dalšími vodorovnými tahy štětce namočeného ve vodě tuto barvu vymývají až k dolnímu okraji čtvrtky. Ta je nakonec pokryta celá modrou barvou, od nejtmavšího odstínu po nejsvětější. Barvu necháme důkladně uschnout. Na čtvrtku si obkreslíme sněhové vločky. Některým žákům je třeba při obkreslování pomoci. Poté si žáci rozmíchají bílou temperovou barvu – je třeba hustší konzistence. Do bílé barvy namáčejí vatovou tyčinku a postupně nanášejí na sněhovou vločku. Ne však tahem. Dělají tečky. Nejprve po obvodu vločky a teprve potom jimi vyplní vnitřek.

Přínos této techniky

- rozvoj koncentrace
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj představ o sněhových vločkách

Vlastní pozorování

Ludvík držel štětec a vatovou tyčinku prstovým úchopem. Začal s tečkami po obvodu sněhové vločky a postupně ji celou zaplnil. Na své práci si dal velmi záležet. Téměř po celou hodinu nepromluvil ani slovo a soustředil se pouze na svoji práci. Motivace stačila 5 minut, vlastní práci prováděl 35 minut.

Matyáš pracoval opět precizně. Štětec i vatovou tyčinku držel prstovým úchopem. Pracoval po celou hodinu, jen občas se na něco zeptal. Motivace stačila 5 minut a vlastní práce trvala 35 minut.

Standa vykázal velký pokrok v držení štětce. Byl již patrný prstový úchop. S vatovou tyčinkou nebyl tak obratný jako Matyáš, ale vše si vynahrazoval velkým zaujetím. Pracoval již pomaleji než na začátku a vydržel se soustředit téměř celou hodinu. Motivace stačila 5 minut a vlastní práce trvala 35 minut.

6 Analýza výsledků činností

Na završení snahy o zlepšení jemné motoriky byla vybraným žákům zadána úloha nakreslit stejný výkres jako na počátku tohoto výzkumu. Jelikož si žáci již nepamatovali, co původně kreslili, byl každému z nich poskytnut jejich první výkres. Oba výkresy byly poté srovnány a hodnoceny po stránce pedagogické.

Ludvík si opět nalepil fotografii do pravého horního rohu. Výkres je barevný, barvy více odpovídají realitě. Velmi velkým pokrokem se jeví Ludvíkovo „nerytí“ pastelkou. Silný přítlak na tužku se velmi zmírnil. Na výkresu už nejsou patrná vyrytá místa. Čára je rovnější, i když ne vždy úplně rovná. Perspektiva opět chybí. Zůstal nepoměr figur. Kmen stromu je stejně velký jako květina. Na výkrese je patrné velké zlepšení. Také tužku už dokáže Ludvík držet tužkovým úchopem. Motivace stačila 5 minut a vlastní práce trvala 25 minut.

Matyáš si na rozdíl od prvního výkresu nalepil fotografii těsně do levého horního rohu a uzavřel ji do modrého čtverce. Výkres je barevnější a figury jsou detailněji nakreslené. Místo květiny však nakreslil přerušované čáry od letadla k tanku a k bunkru. Znázornil tak vojenské bombardování pozemních cílů. Čára je rovná, geometrické tvary jsou zachovány. Při vedení čáry je patrná celková jasnost a pravidelnost. Perspektiva opět chybí. Při držení tužky se Milanovi již daří tužkový úchop. Motivace stačila 5 minut, vlastní práce trvala 30 minut.

Standa si nalepil fotografii opět do levého horního rohu. Na výkrese je patrné, že Standa prožívá bouřlivé vývojové období. Výkres je celý laděný do oranžové a červené barvy. V jednotlivých technikách vždy preferoval barvu modrou. Na výkrese již není patrný přítlak na tužku. Čáry jsou téměř rovné. Geometrické tvary však nejsou vždy zachovány. Perspektiva chybí. Opět se vyskytuje nepoměr figur. I když výkres působí celkově odbytým dojmem, je patrné zlepšení ve vedení čáry. I Standovi se již podařil tužkový úchop. Motivace stačila 5 minut, vlastní práce trvala 25 minut.

6.1 Ověření předpokladů průzkumu

1. Předpoklad: předpokládáme, že žáci, kteří pracují netradičními výtvarnými technikami, udrží pozornost déle než 15 minut.

Předpoklad byl ověřen jako platný. Žáci s mentálním postižením mají porušený stav i funkci mozku a je opožděné i jeho zrání. Tyto skutečnosti se odrážejí i na udržení pozornosti. Vyučovací hodina má 45 minut. Někteří žáci udrží pozornost pouze několik minut, neboť jsou snáze unavitelní. Na vyučujícím pak je, aby dokázal žáky zaujmout a udržel si jejich pozornost. Zde lze konstatovat, že se pozornost všech tří vybraných žáků udržela téměř po celou vyučovací hodinu. Nejlepším příkladem je Standa, který si mnohdy myslel, že nestihne všechno to, co stihli jeho spolužáci. Avšak díky velkému úsilí vždy vše dokončil. Nejvíce o tom svědčí jeho práce s podzimními listy. Ludvík vždy velice spěchal. Působil dojmem, že chce mít úkol splněný co nejdříve. Ve velkém spěchu vytvořil vždy pouze základ, který poté do konce hodiny dotvářel. Oproti tomu Matyáš pracoval vždy s velkou rozvahou a precizností. Občas se zeptal na radu, a když se mu jí dostalo, pracoval na zadaném úkolu dál. Takto vydržel pracovat celou hodinu. Přestože je každý ze žáků jiné povahy a temperamentu, podařilo se netradičními výtvarnými technikami udržet jejich pozornost déle než 15 minut.

2. Předpoklad: předpokládáme, že se podaří zlepšit jemnou motoriku pomocí vybraných výtvarných netradičních technik u vybraného vzorku respondentů.

Předpoklad byl ověřen jako platný. Výsledky byly získány pozorováním a analýzou výsledků činností. Žáci s mentální retardací mají špatnou motorickou koordinaci. Ta pak zaostává za mozkovou činností. Vhodnými arteterapeutickými metodami lze procvičovat jemnou motoriku. Mnohdy se zdá, že žádný posun u mentálně postiženého žáka již nenastane. Po dlouhém čekání naskočí dovednost, kterou jsme předtím velmi dlouho nacvičovali. Právě toto se podařilo nejvýrazněji u Standy. Úchop štětce, který byl zprvu cigaretový, se proměnil v prstový. Na konci školního roku se prstový úchop tužky změnil na úchop tužkový. Ludvík byl často až zbrklý, což rozvoji jemné motoriky neprospívalo, ale nakonec se přece jenom zlepšil. Tužku drží tužkovým úchopem a přítlak na ni se podstatně zmírnil, což dokázal svým posledním výkresem na konci školního roku. Matyášovi se podařil tužkový úchop také až na samém konci školního roku, i když právě u něho byl největší předpoklad na zlepšení.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývala vlivem netradičních výtvarných technik na jemnou motoriku žáků s mentálním postižením. Cílem práce bylo zhodnotit v praktické části na vybraném vzorku respondentů, zda lze pomocí vybraných arteterapeutických technik zlepšit jemnou motoriku. V praktické části byla jako průzkumná metoda zvolena metoda pozorování a analýza výsledků činností. Jednalo se o kvalitativní průzkum. Respondenty průzkumu byli tři vybraní žáci Základní školy speciální Jaroměř, u kterých byla soudně nařízena ústavní výchova. Tito žáci jsou umístěni v Dětském domově při Základně škole speciální v Jaroměři.

Autorka této bakalářské práce pracuje na Základní škole speciální v Jaroměři třetím rokem. Avšak vyučování výtvarné výchovy jí bylo umožněno pouze jeden školní rok. Předchozí i současný školní rok vyučuje pracovní výchovu, kde se věnuje sebeobsluze žáků. Také nešlo zařadit na každou vyučovací hodinu výtvarné výchovy arteterapeutické techniky z důvodů, jež vyplývají z mentálního postižení žáků. Některé hodiny proběhly v klidné atmosféře a žáci si netradiční výtvarné techniky opravdu užívali. V jiných hodinách však nebylo možno téměř nic tvořit, neboť žáci byli v nenáladě. Objevovali se u nich konflikty, které v některých případech ústily až k agresivnímu chování. Bohužel, v této třídě s individuální výukou je jeden žák, který byl již několikrát hospitalizovaný v psychiatrické léčebně. Právě on vnášel do třídy negativní emoce, ostatní žáky provokoval a tím omezoval samotnou práci. Žáci se tudíž nemohli patřičně na svoji práci soustředit. Právě v těchto chvílích musí speciální pedagog reagovat adekvátně na vzniklou situaci. Snažit se zklidnit negativního žáka a nechtít za každou cenu po ostatních perfektně odvedenou práci. Z tohoto důvodu je v práci uvedeno pouze několik netradičních výtvarných technik, kdy bylo možno pracovat se žáky adekvátně a výsledky bylo možno použít k průzkumu.

Nicméně se autorka této bakalářské práce domnívá, že přínos netradičních výtvarných technik pro žáky s mentálním postižením je velký. Dochází nejen k procvičování jemné motoriky, ale i k sociálnímu učení, rozvoji komunikačních dovedností a sebevědomí. Výsledek výtvarného projevu není důležitý. Důležité je nechat žákům zažít úspěch.

NÁVRH OPATŘENÍ

S výtvarnou výchovou se všichni setkáváme již od dětství. Dítě nejdříve kreslí spontánně, teprve s věkem se začne vyvíjet i jeho kresba. Výtvarná tvorba se pak s nástupem dítěte do školy stává nenásilným prostředkem k výchově. Autorka této bakalářské práce se domnívá, že právě v arteterapeutických technikách se skrývá velký výchovný potenciál. Z tohoto důvodu by se měl pedagog, který chce tímto způsobem se svými žáky tvořit a vychovávat je, seznámit s nejnovějšími poznatky z arteterapie či artefietiky.

Pedagog, který chce takto pracovat se svými žáky se musí zaměřit především na využití osobitého vidění světa postiženými žáky a vydat se směrem do neznáma. Ten směr je vlastně schopnost zachytit originálně a nově život. Dále je nutné nastolit pro žáky takovou činnost, aby v ní byli vždy úspěšní. Tento požadavek je prvořadý pro práci s mentálně postiženými jedinci.

V případě „rušivého“ žáka je třeba spolupracovat s odborníky z lékařského prostředí. Jelikož se ve třídě nejedná o problém jedince, ale už i o problém dalších žáků i vyučujícího pedagoga. Je nutné do tohoto procesu zapojit i sociální pracovníci, která zařídí případné umístění problémového dítěte do příslušného léčebného zařízení.

Také je vhodné najít ve škole místnost, která by byla vyhrazena pouze pro výtvarnou činnost. Jedná se o místnost, kde by byly pohromadě všechny dostupné výtvarné prostředky. Místnost by měla mít přirozené i umělé osvětlení se stálou teplotou. Měla by mít alespoň minimální vybavení – velký stůl, několik židlí, uzamykatelná skříň, poličky, malířský stojan, umyvadlo.

Pro vážné zájemce o arteterapii je tento obor možné studovat na Jihočeské univerzitě. Jedná se o bakalářský studijní program Psychologie, studijní obor Arteterapie. Česká arteterapeutická asociace vydává svůj časopis, který vychází 3x do roka od r. 2002. Tato asociace také na svých webových stránkách nabízí několik kurzů arteterapie a artefietiky. Jedná se o webové stránky www.arteterapie.cz. Pro všechny je pak výborná, prakticky zaměřená publikace PhDr. Šedé. Pro skupinovou arteterapii je velmi vhodná publikace od autora Mariana Liebmann. Dále je možné velmi dobře pracovat s publikací Mandaly léčí – terapie mandalou, kterou vydalo nakladatelství Fontána. Další knihy o arteterapii si lze vybrat na webových stránkách: www.Arteterapie-Knihy.ABZ.cz.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.

ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie. Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

PIPEKOVÁ, J. (ed). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

SVOBODOVÁ, J. *Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1495-4.

ŠEDÁ, V. *Vliv alternativních výtvarných technik na rozvoj poznávacích schopností dětí*. 1. vyd. České Budějovice: JIH, 2010. ISBN 978-80-86266-39-8.

ŠIČKOVÁ-FABRICI, F. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přepr. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, s. 2978–2979. ISSN 1211-1244.

ZICHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1981. ISBN 60-85-81.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Kresba pastelkami na vybrané téma – 1. výkres

Příloha č. 2 Malba na hudbu

Příloha č. 3 Barevná jablíčka

Příloha č. 4 Barevná mouka

Příloha č. 5 Mandala netradičně

Příloha č. 6 Podzimní listy

Příloha č. 7 Sněhové vločky

Příloha č. 8 Kresba pastelkami na vybrané téma – 2. výkres

Příloha č. 9 Jemná motorika

Příloha č. 1 (Kresba pastelkami na vybrané téma – 1. výkres)



Obrázek č. 1

Ludvík



Obrázek č. 2

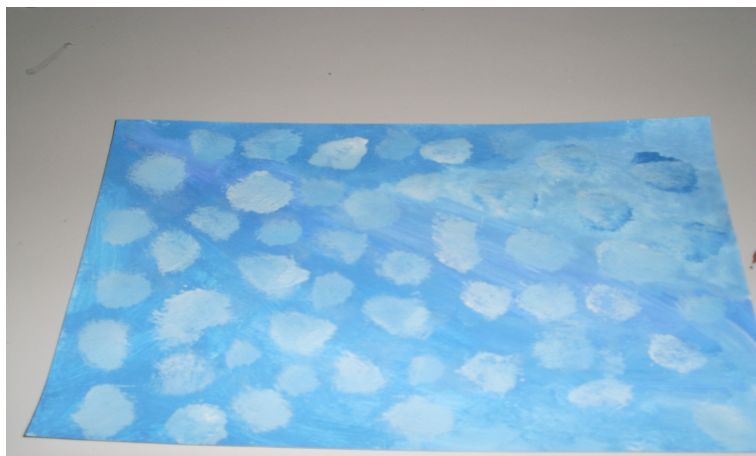
Matyáš



Obrázek č. 3

Standa

Příloha č. 2 Malba na hudbu



Obrázek č. 1

Standa



Obrázek č. 2

Ludvík



Obrázek č. 3

Matyáš

Příloha č. 3 Barevná jablíčka



Obrázek č. 1

Připravené pomůcky



Obrázek č. 2

Nejprve jablka oloupeme a nakrájíme



Obrázek č. 3

Jablka posypeme potravinářskými barvami



Obrázek č. 4
Ludvík



Obrázek č. 5
Matyáš



Obrázek č. 6
Standa

Příloha č. 4 Barevná mouka



Obrázek č. 1

Rozlišujeme hladkou a hrubou mouku (teplá – studená)



Obrázek č. 2

Sypeme potravinářskou barvu - Ludvík



Obrázek č. 3

Kapeme vodu - Matyáš



Obrázek č. 4

Standa a jeho mandala z mouky



Obrázek č. 5

Jedna z dalších abstraktních mandal z mouky



Obrázek č. 6

Kapeme vodu

Příloha č. 5 Mandala netradičně



Obrázek č. 1
Standa



Obrázek č. 2
Ludvík



Obrázek č. 4
Matyáš

Příloha č. 6 Podzimní listy



Obrázek č. 1

Trháme papír na kousky a nalepujeme ho na čtvrtku



Obrázek č. 2

Potíráme listy temperovými barvami

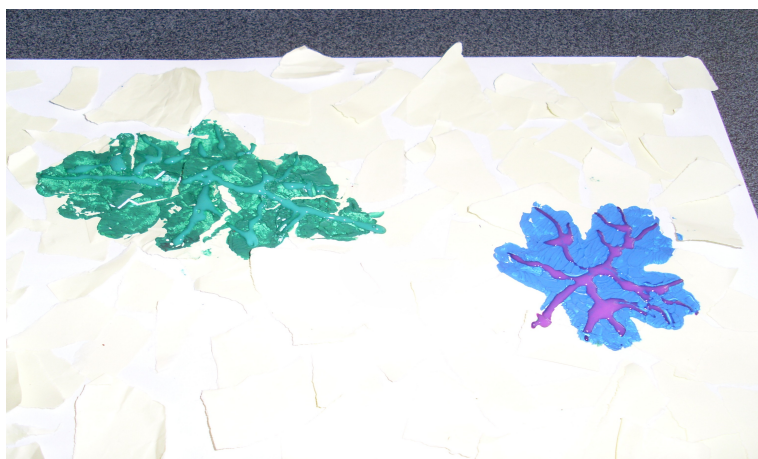


Obrázek č. 3

Listy obtiskujeme na polepenou čtvrtku a dokreslujeme řapíky barvami na sklo



Obrázek č. 4
Matyáš



Obrázek č. 5
Ludvík



Obrázek č. 6
Standa

Příloha č. 7 Sněhové vločky



Obrázek č. 1

Na čtvrtku potřenou modrou temperovou barvou obkreslíme sněhové vločky dle šablony Standa



Obrázek č. 2

Vatovou tyčinkou děláme tečky – Matyáš



Obrázek č. 3

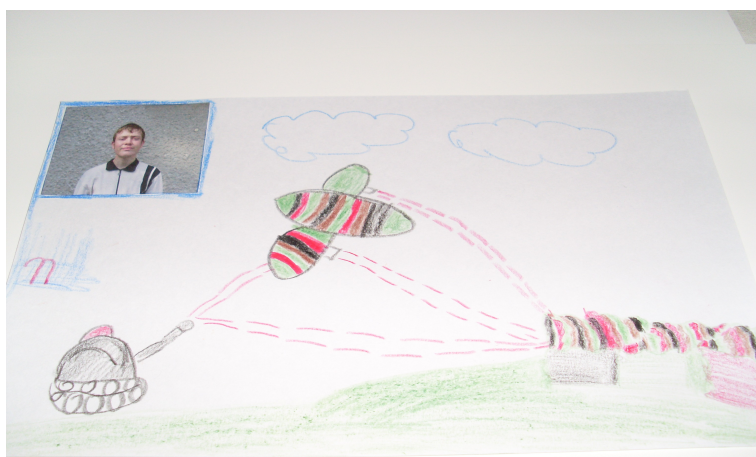
Můžeme použít i více barev – Ludvík

Příloha č. 8 Kresba pastelkami na vybrané téma – 2. výkres



Obrázek č. 1

Ludvík



Obrázek č. 2

Matyáš



Obrázek č. 3

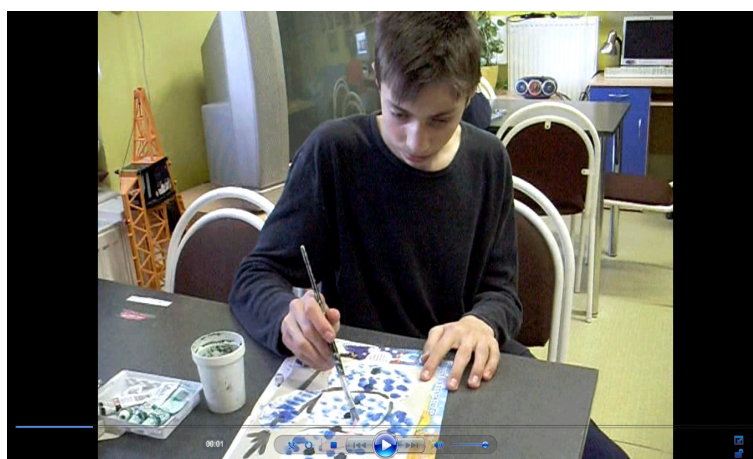
Standa

Příloha č. 9 – Jemná motorika



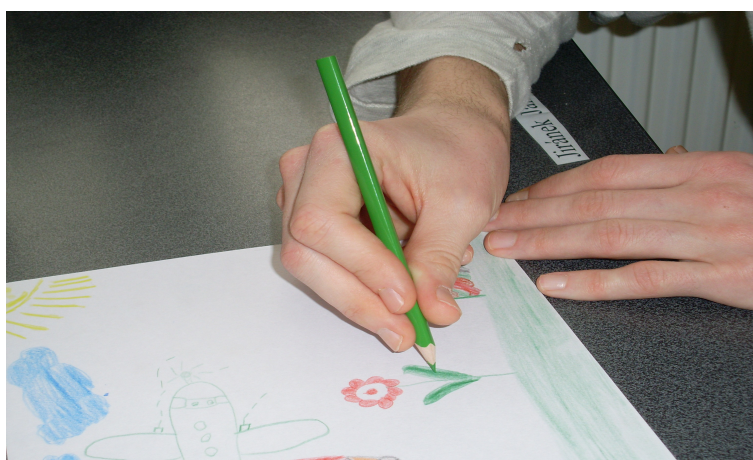
Obrázek č. 1

Standa – cigaretový úchop štětce na začátku školního roku



Obrázek č. 2

Standa – prstový úchop štětce na konci školního roku



Obrázek č. 3

Matyáš – držení pastelky na začátku školního roku



Obrázek č. 4

Matyáš – držení pastelky na konci školního roku



Obrázek č. 5

Ludvík – držení pastelky na začátku školního roku



Obrázek č. 6

Ludvík – držení pastelky na konci školního roku



Obrázek č. 4

Matyáš – držení pastelky na konci školního roku



Obrázek č. 5

Ludvík – držení pastelky na začátku školního roku



Obrázek č. 6

Ludvík – držení pastelky na konci školního roku